

**Kooperationen von Akteuren in dualen
Ausbildungspraktiken: Gelingensbedingungen am
Beispiel des mexikanischen Tourismussektors**

**Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der
Universität zu Köln**

2023

**vorgelegt von
(M.Ed.) Beke Vogelsang**

**aus
Bad Segeberg**

Referent: Professor Dr. Matthias Pilz

Korreferentin: Professorin Dr. Martina Fuchs

Tag der Promotion: 30.01.2024

Danksagung

Ich freue mich, dass ich diese Arbeit fertiggestellt habe. Ohne die Unterstützung vieler Menschen wäre das aber nicht möglich gewesen. Aus diesem Grund möchte ich mich an dieser Stelle bedanken.

Als erstes gilt mein besonderer Dank meinem Doktorvater, Professor Dr. Matthias Pilz, der mich von Anfang an stets förderte und motivierte. Ohne seinen Zuspruch hätte ich die Durchführung des Projekts und der damit verbundenen Dissertation nicht begonnen. Seine Betreuung, seine Impulse und seine fachliche Expertise habe ich immer außerordentlich geschätzt.

Ebenso gilt mein Dank Professorin Dr. Martina Fuchs, die die Zweitkorrektur übernahm. Darüber hinaus empfand ich die regelmäßigen wissenschaftlichen Gespräche stets gewinnbringend. Auch ihr gilt mein Dank für die Unterstützung während des gesamten Prozesses.

Meiner Projektteam-Kollegin Natascha Röhrer danke ich für den konstruktiven Austausch. Professor Dr. Matthias Pilz, Professorin Dr. Martina Fuchs und Natascha Röhrer zählen zu meiner Forschungs-Familie, der ich stets sehr verbunden sein werde.

Dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) danke ich für die finanzielle Unterstützung.

Ebenso möchte ich den zahlreichen Interviewpartner_innen für die interessanten Gespräche und deren Zeit danken. Vor Ort und per Videocall während der Covid-19-Pandemie konnte ich spannende, informative und kenntnisreiche Einblicke in das bildungspolitische, gesellschaftliche und ökonomische System Mexikos erhalten.

Ebenso gilt den Mitarbeiter_innen am Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik mein Dank. Insbesondere der kollegiale Austausch mit Dr. Laura Büker, Pujun Chen, Uwe Fassbender, Lena Finken, Deborah Heck, Jana Hütten, Dr. Junmin Li, Julia Regel, Britta Reinemund, Sebastian Schneider, Ekaterina Schlüter und Janine Tögel war hilfreich.

Meinen Eltern, Annegret Vogelsang und Matthias Isecke-Vogelsang, danke ich für die wertvolle Korrektur meiner Dissertation sowie für die kritischen Fragen und Anmerkungen. Darüber hinaus möchte ich mich für deren liebevollen Unterstützung bedanken.

Zuspruch, Verständnis und Unterstützung jeglicher Art erhielt ich durch meine Geschwister, meiner Schwägerin und meinem Schwager, meiner Tante und meinem Onkel und meinen Freund_innen.

Als letztes möchte ich mich bei meinem Freund Thomas Weber bedanken, der mich insbesondere während des letzten Abschnittes der Promotion begleitete und motivierte.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	I
Abkürzungen	II
1 Einführung	1
1.1 Hinführung zum Thema	1
1.2 Struktur der Arbeit	7
2 Stand der Forschung und theoretische Zugänge	9
2.1 Begriffsbestimmung Netzwerk	9
2.2 Regionale Akteursnetzwerke in der Berufsbildungsforschung	17
2.2.1 Motive für Kooperationspartnerschaften	19
2.2.2 Initiierung von Kooperationen	23
2.2.3 Koordination und Steuerung in der Berufsbildung	25
2.2.4 Zwischenfazit und Ziel der vorliegenden Arbeit	29
3 Gelingensbedingungen für erfolgreiche Kooperationen	34
3.1 Beziehungen	35
3.1.1 Beziehungsaufbau und -pflege	35
3.1.2 Intensität des Kontakts	40
3.1.3 Vertrauen	41
3.2 Steuerungsanstrengungen	44
3.2.1 Aushandlung gemeinsamer Ziele	44
3.2.2 Motivation aller Beteiligten	46
3.2.3 Governance/Machtverhältnisse	48
3.2.4 Ressourcen/Finanzierung	50
3.2.5 Netzwerkgröße	51
3.3 Einbettung	53
3.3.1 Ort der Partnerschaften	53
3.3.2 Flexibilität	55
3.3.3 Organisationsstruktur der Partner_innen	56
3.3.4 Institutionen und Anerkennung von Zertifikaten/Qualifikationen	57
3.4 Ableitung eines aggregierten Modells aufgrund der benannten Prinzipien	60
4 Landesspezifischer Kontext	62
4.1 Staat und Bevölkerung	62
4.2 Politische Situation	64
4.3 Das mexikanische Bildungssystem	66
4.3.1 Berufsbildende Schulen	68
4.3.1.1 Schülerinnen und Schüler der berufsbildenden Schulen	71

4.3.1.2 Governance	72
4.3.1.3 Finanzierung	74
4.3.2 Hochschulen	75
4.3.2.1 Studierende	77
4.3.2.2 Governance	78
4.3.3 Zwischenfazit: Berufsbildung in Mexiko	79
5 Arbeiten im Tourismussektor	81
6 Methodologische Herangehensweise	83
6.1 Einordnung der Forschung und Untersuchungsplan	83
6.2 Begründung der Auswahl von Mexiko und der drei Untersuchungsregionen	85
6.3 Expert_inneninterviews als Instrument	87
6.3.1 Konkrete Auswahl der Expert_innen	89
6.3.2 Leitfadententwicklung	91
6.4 Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse	94
6.5 Ergänzende Dokumentenanalyse	97
7 Darstellung der Ergebnisse und Herleitung der Gelingensbedingungen	98
7.1 Beziehungen	98
7.1.1 Identifikation und Wahl der Partner_innen	99
7.1.2 Beziehungsaufbau und -pflege	102
7.1.3 Intensität des Kontakts	111
7.1.4 Vertrauen	114
7.1.5 Zwischenfazit der Kategorie Beziehungen	119
7.2 Steuerungsanstrengungen	120
7.2.1 Aushandlung gemeinsamer Ziele	120
7.2.2 Motivation aller Beteiligten	125
7.2.2.1 Motivation der Unternehmen	125
7.2.2.2 Motivation der Berufsbildungsorganisationen	128
7.2.2.3 Motivation der Lernenden und deren Eltern	129
7.2.2.4 Promotoren	130
7.2.2.5 Zwischenfazit Motivation aller Beteiligten	131
7.2.3 Governance/Machtverhältnisse	134
7.2.3.1 Rolle und Einfluss der mexikanischen Regierung	136
7.2.3.2 Rolle und Einfluss der Berufsbildungsorganisationen	138
7.2.3.3 Rolle und Einfluss der Unternehmen	142
7.2.3.4 Rolle und Einfluss anderer deutschsprachiger und mexikanischer Organisationen	145
7.2.3.5 Zwischenfazit Governance/Machtverhältnisse	146
7.2.4 Ressourcen/Finanzierung	150

7.2.4.1 Materielle Ressourcen/Finanzierung.....	150
7.2.4.2 Immaterielle Ressourcen	153
7.2.4.3 Zwischenfazit Ressourcen/Finanzierung	155
7.2.5 Netzwerkgröße.....	157
7.2.6 Verträge auf inter- und nationaler Ebene.....	159
7.2.7 Verträge zwischen den Lernorten.....	161
7.2.8 Zwischenfazit der Kategorie Steuerungsanstrengungen	165
7.3 Einbettung.....	166
7.3.1 Ort der Partnerschaften.....	166
7.3.2 Innere Sicherheit, Mobilität und Klima der Lernortumgebung.....	170
7.3.3 Flexibilität	173
7.3.4 Länge der Praxisphasen.....	176
7.3.5 Institutionen und Anerkennung von Zertifikaten/Qualifikationen	178
7.3.6 Besonderer Umgang mit Minderjährigen	182
7.3.7 Unvorhergesehene Umwelteinflüsse	184
7.3.8 Zwischenfazit der Kategorie Einbettung.....	187
8 Kritische Reflexion der Befunde	188
8.1 Zusammenfassung der benötigten Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen in Mexiko	188
8.2 Reflexion des Modells der notwendigen Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen	190
9 Reflexion des Einbezugs von Netzwerktheorien.....	197
10 Schlussbetrachtung	200
10.1 Limitationen der Untersuchung und zukünftige Forschungsaktivitäten.....	201
10.2 Implikationen für Länder des Globalen Südens.....	204
Quellen.....	206
Anhang I: Interviewleitfaden für Unternehmen.....	237
Anhang II: Interviewleitfaden für Organisationen und Behörden.....	247
Anhang III: Interviewleitfaden für Berufsbildungsorganisationen.....	257

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einordnung der Berufsbildungssysteme (Pilz, 2017b, S. 481)	3
Abbildung 2: Das Konzept der Kollaboration (Gessler, 2017b, S. 181).....	39
Abbildung 3: Kategorien und Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen (Darstellung der Autorin)	61
Abbildung 4: Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen im mexikanischen Berufsbildungssystem (Darstellung der Autorin).....	189
Abbildung 5: Die fünf notwendigen Prinzipien nach Billett et al. (2007) im mexikanischen Kontext (Darstellung der Autorin)	191
Abbildung 6: Ergänzung um 13 weitere Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Berufsbildungsbereich Mexikos (Darstellung der Autorin).....	192

Abkürzungen

AMLO Andrés Manuel López Obrador, Präsident Mexikos (seit 2018)

ANUIES Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Nationale Vereinigung der Universitäten und Institutionen der Akademischen Bildung)

BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung

BIP Bruttoinlandsprodukt

CAMEXA Cámara Mexicano-Alemana de Comercio e Industria (Deutsch-Mexikanische Industrie- und Handelskammer)

CANACINTRA Cámara Nacional de la Industria de Transformación (Nationale Kammer der Fertigungsindustrie)

CCE Consejo Coordinador Empresarial (Dachorganisation der Arbeitgeberverbände)

CECyTE Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Estatales (Zentrum für Wissenschaftliche und Technische Bildung der Bundesstaaten)

CEPPEMS Comités Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (Bundesstaatliche Kommissionen zur Planung und Programmgestaltung der Höheren Mittleren Bildung)

CETI Centro de Enseñanza Técnica Industrial (Zentrum für Industrietechnische Bildung)

COEFD Comité de la Opción Educativa de la Formación Dual de Tipo Medio Superior (Komitee der Dualen Ausbildung als Bildungsangebot der Höheren Mittleren Bildung)

CNA Consejo Nacional Agropecuario (Nationaler Landwirtschaftsrat)

CONACYT Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Nationaler Rat für Wissenschaft und Technologie)

CONAEDU-EMS Consejo Nacional de Autoridades Educativas, Capítulo Educación Media Superior (Nationaler Rat der Bildungsbehörden für die Höhere Mittlere Bildung)

CONALEP Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Nationales Kolleg für Technische Berufsausbildung)

CONCAMIN Cámaras Industriales de los Estados Unidos Mexicanos (Industriekammern der Vereinigten Mexikanischen Staaten)

CONCANACO-SERVYTUR Cámaras Nacionales de Comercio, Servicios y Turismo (Nationale Kammern des Handels, des Dienstleistungssektors und des Tourismus)

CONEVAL Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (staatlicher Evaluierungsrat für die Sozialpolitik)

CONOCER Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (Nationale Zertifizierungsstelle für Berufliche Kompetenzen)

COPAES Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Rat für die Akkreditierung der Hochschulbildung)

COPARMEX Confederación Patronal de la República Mexicana (Mexikanischer Arbeitgeberverband)

COSDAC Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (Sektorales Koordinationsorgan für Akademische Entwicklung)

DGAIR Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (Generaldirektion für Akkreditierung, Anrechnung und Gültigkeitserneuerung)

DGECyTM Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (Generaldirektion für Bildung in Meereswissenschaften und –technologie)

DGETA Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (Generaldirektion für Landwirtschaftlich-Technische Bildung)

DGETI Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (Generaldirektion für Industrietechnische Bildung)

GIZ Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit

GTAI Germany Trade and Invest GmbH (Deutsche Gesellschaft für Außenwirtschaft und Standortmarketing)

HSE High Skill Ecosystem

ILO International Labour Organization (Internationale Arbeitsorganisation)

INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Nationales Institut für Statistik und Geografie)

KMK Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

MMC Marco Curricular Común (Qualifikationsrahmen)

MNU Multinationale Unternehmen

NAFTA North American Free Trade Agreement (Nordamerikanische Freihandelszone)

NGO Non-Governmental Organisation (Nichtregierungsorganisation)

NINIS Ni estudiar, ni trabajar (weder studieren, noch arbeiten)

OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

ROCO Reconocimiento Oficial de la Competencia Ocupacional (Anerkennung von beruflichen Kompetenzen)

SEGOB Secretaría de Gobernación (Innenministerium)

SEP Secretaría de Educación Pública (Bildungsministerium)

SEMS Subsecretaría de Educación Media Superior (Staatssekretariat für Höhere Mittlere Bildung)

TVET Technical and Vocational Education and Training (Berufsbildung)

UEMSTAyCM Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (Bildungseinheit für landwirtschaftliche Technologie und Meereswissenschaften für Höhere Mittlere Bildung)

UEMSTIS Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (Bildungseinheit für Industrie- und Dienstleistungstechnologie)

UNWTO World Tourism Organization (Weltorganisation für Tourismus)

VET Vocational Education and Training (Berufsbildung)

1 Einführung

1.1 Hinführung zum Thema

Weltweit wird Training auf „intermediate skill level“ als relevant für berufliche Qualifikationen angesehen (Brown et al., 2001; ILO, 2011; OECD, 2018) und auch speziell im Tourismussektor als notwendig erachtet (Baum, 2002; Budría & Telhado-Pereira, 2009). Auf internationaler Ebene lassen sich wachsende Bestrebungen zur Implementierung eines dualen Ausbildungssystems auf einem intermediate skill level nach deutschem, österreichischem und schweizerischem Vorbild identifizieren. Diese drei Länder werden daher als Geberländer des dualen Systems betrachtet (Barabasch et al., 2021; Barabasch & Heller, 2020; Deutscher Bundestag, 2013; Gonon, 2014; King, 2014; Li & Pilz, 2023). Die dualen Konzepte werden im internationalen Kontext nicht nur in berufsbildenden Schulen, sondern auch in dualen Hochschulen umgesetzt (Frommberger, 2016). Ziel ist die Modernisierung des jeweiligen nationalen Berufsbildungssystems sowie die Förderung der lokalen Wirtschaft (Wiemann & Fuchs, 2018). Die Umsetzung einer dualen Ausbildung wird dabei als eine Variante angesehen, um auf Probleme vor Ort lösungsorientiert reagieren zu können. Als eine besondere Herausforderung stellt sich der Fachkräftemangel dar, dem jedoch durch eine qualifizierte Ausbildung entgegengewirkt werden könnte. Expandiert etwa ein Unternehmen und benötigt somit mehr Fachkräfte, kann eine duale Ausbildung helfen, qualifiziertes Personal bereitzustellen (Gessler, 2017a).

Auch in Mexiko werden Anstrengungen unternommen, das Berufsbildungssystem nach deutschem dualem System zu modernisieren. Aus diesem Grund wurde das Berufsbildungssystem der Sekundarstufe II in den 2010er Jahren reformiert und ein mexikanisches duales System (Modelo Mexicano de Formación Dual, MMFD) eingeführt. Durch diese Veränderung soll praktisches Lernen in Unternehmen mit theoretischem Lernen in berufsbildenden Schulen verknüpft werden. Die mexikanische Regierung hat sowohl die Bedeutung der Berufsbildung als auch des Tourismus erkannt (s. auch UNWTO, 2016). Im Rahmen der Implementierung des dualen mexikanischen Systems wurden im Tourismussektor zwei Ausbildungsgänge für die Sekundarstufe II neu geschaffen: „Hospitalidad turística“ (Touristische Gastfreundschaft) und „Alimentos y bebidas“ (Lebensmittel und Getränke). Da Hochschulen in Mexiko ebenfalls ein starkes Interesse an einer Inkludierung von Praxisphasen aufweisen, bieten sie duale Konzepte in Studiengängen, wie etwa Tourismusmanagement, an

(Graf et al., 2014). Am Reformprozess sind deutschsprachige Akteure¹ (Deutschland, Österreich, Schweiz²) wie etwa die Deutsch-Mexikanische Industrie- und Handelskammer (CAMEXA), die Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) oder das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) beteiligt (Wiemann, 2019; Wiemann & Fuchs, 2018). Es existiert auch eine Kooperationsvereinbarung zwischen Mexiko und Deutschland (BIBB, 2015, o. J.a). Das duale mexikanische Konzept wird bereits in vielen Regionen Mexikos umgesetzt (Wiemann & Fuchs, 2018). Mittlerweile haben sich aus dem mexikanischen dualen Ausbildungssystem (MMFD) viele weitere duale Konzepte in Mexiko entwickelt, es existiert somit keine einheitliche Umsetzung innerhalb des Landes. Beispielsweise konzipierten deutschsprachige Unternehmen ihr eigenes duales Programm als eine In-House-Lösung.

Obwohl das deutsche duale System in Mexiko als Vorbild diente, unterscheidet sich das deutsche vom mexikanischen Berufsbildungssystem. Dadurch ist Mexiko als Forschungsland interessant (Pilz, 2017a). Um die Verschiedenheit - wie unter anderem die Finanzierung, das gesellschaftliche Ansehen oder die Mitwirkung der Beteiligten (s. Abschnitt 4.3) - der beiden nationalen Berufsbildungssysteme darzustellen, wird auf die Typologie von Pilz (2017a,b) zurückgegriffen. Die Typologie von Pilz (2017a,b) umfasst die Makro-, Meso- und Mikroebene.

Innerhalb der Makroebene liegt der Fokus auf dem „skill formation System“ und somit auf den Akteuren, die in den Berufsbildungssystemen aktiv sind. Durch eine Analyse der Beteiligten soll erforscht werden, welchen Einfluss sie jeweils auf das System ausüben. In diesem Zusammenhang stellt die Finanzierung ebenfalls einen wichtigen Bezugspunkt dar (Pilz, 2017a,b).

Neben dem „skill formation System“ ist in der Typologie von Pilz (2017a,b) auch der Aspekt der „Stratifizierung“ auf der Makroebene angeordnet. Dadurch kann ermittelt werden, inwieweit allgemeinbildende von berufsbildenden Maßnahmen getrennt werden können. Darüber hinaus spielen Übergangsbarrrieren und Karrierechancen eine bedeutende Rolle, wodurch das Image der Berufsbildung in den Vordergrund rückt.

¹ Beim Begriff Akteur handelt es sich um ein abstraktes Konstrukt, weshalb nur die männliche Form gewählt wird (für eine genauere Definition s. Abschnitt 2.1).

² Die Schweiz ist ein mehrsprachiges Land, wird aber wegen ihres deutschsprachigen Teils in diese Studie einbezogen.

Auf der Mesoebene rücken Curricula, Zertifikate oder Lehrkräfte in den Betrachtungsmittelpunkt. Dabei soll insbesondere untersucht werden, inwiefern verbindliche Normen existieren. Diese Analyse wird mit dem Begriff „Standardisierung“ zusammengefasst.

Die Mikroebene umfasst die Umsetzung von Lehren und Lernen. Vor allem wird hier der Praxisorientierung Aufmerksamkeit geschenkt.

Um eine genauere Analyse zu ermöglichen, können die jeweiligen Ausprägungsformen Stratifizierung, Standardisierung und Praxisorientierung in hoch und niedrig unterschieden werden.

Auf der Grundlage dieser Typologie nimmt Pilz (2017b) eine Einordnung der Berufsbildungssysteme von Mexiko und Deutschland vor, wodurch die Unterschiede ersichtlich werden:

	Skill formation	Stratifizierung	Standardisierung	Praxisorientierung
Deutschland	Staat und Betriebe dominieren	hoch	hoch	hoch
Mexiko	individualisiert (geringer Staats- und Arbeitgebereinfluss)	hoch	niedrig	hoch

Abbildung 1: Einordnung der Berufsbildungssysteme (Pilz, 2017b, S. 481)

Da das deutsche System in Mexiko als Vorbild diente, wird nun auf die Kriterien eingegangen, die im Zuge eines Transfers von Berufsbildungssystemen im wissenschaftlichen Diskurs erörtert werden. Diese Kriterien werden als Ausgangspunkt für die nachfolgende Untersuchung angesehen. Nach Gonon (2012), Fortwengel und Jackson (2016) oder Pilz (2017) sind folgende Kriterien zu erfüllen, damit das deutsche Berufsbildungssystem in andere Länder transferiert werden kann: Zunächst ist eine Ausbildungsbereitschaft seitens der Unternehmen erforderlich, genauso wie die Berufsschulen, die als zweiter Lernort fungieren. Rechtliche Grundlagen sind notwendig. Einerseits bilden sie den Rahmen für ein solches System, andererseits werden die Anforderungen für die Anerkennung von Qualifikationen benannt. Ebenso sollten sowohl wissenschaftliches als auch erfahrungsbasiertes Wissen genutzt werden. Weiterhin ist eine Zusammenarbeit von Akteuren der Regierung, aus der Wirtschaft und mit Sozialpartnern bedeutend. Es ist dabei wichtig, dass ein ganzheitliches Berufsbild während der Ausbildung im

Mittelpunkt steht. Als letztes Kriterium sollte das Berufsbildungssystem als eine karriererelevante Maßnahme angesehen werden. Diese Kriterien sollen als Ausgangspunkt der Untersuchung dienen.

Wie oben als ein Kriterium hinsichtlich des Berufsbildungstransfers genannt, ist die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure bedeutend. Dieses Kriterium bildet die Basis der vorliegenden Arbeit. Innerhalb des deutschen dualen Systems agieren diverse Akteure miteinander wie beispielsweise die Regierung, Betriebe, Verbände, Kammern, Gewerkschaften und Berufsschulen (Hippach-Schneider et al., 2007). Auch im mexikanischen Berufsbildungssystem arbeiten verschiedene Akteure zusammen (s. auch Abschnitte 4.3.1.2 und 4.3.2.2). Die Zusammenarbeit der Beteiligten soll gestärkt werden. Unter anderem werden bereits in der Kooperationsvereinbarung zwischen Deutschland und Mexiko folgende Ziele aufgeführt: „Verbesserung der Kooperation ‚Staat-Wirtschaft‘ (...). Verbesserung der dualen Berufsausbildung in Schule und Betrieb“ (BIBB, o. J.a). Erfolgreiche Kooperationen werden somit anvisiert. Bisher werden aber keine Gelingensbedingungen für erfolgreiche Kooperationen von Akteuren im mexikanischen Berufsbildungssystem innerhalb des Tourismussektors genannt, obwohl gemeinsames Handeln von Mitwirkenden als herausfordernd dargestellt wird. Beispielsweise schreiben Martínez-Izquierdo et al. (2020, S. 317):

„One of the most important challenges for the successful introduction and development of a dual VET programme consists in the cooperation between the different actors involved in its governance (basically, public institutions), the business world and trade unions.“

In dieser Arbeit³ sollen daher die notwendigen Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen im mexikanischen Berufsbildungssystem des Tourismusbereichs ermittelt werden, weil hier ein Forschungsdesiderat vorliegt. Die Forschungsfrage, die im Abschnitt 2.2.4 ausführlich dargestellt wird, lautet:

Welche Prinzipien werden für erfolgreiche Kooperationen im Tourismussektor Mexikos benötigt?

³ Die vorliegende Arbeit beruht auf den Daten des Forschungsprojekts „DualReg: Lokal verankert – weltweit vernetzt: Mexiko – Gelingensbedingungen für Berufsbildungstransfer und duale Praktiken“. DualReg ist ein Forschungsprojekt, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in der Zeit von Juli 2019 bis Oktober 2022 finanziell gefördert wurde. Zur Forschungsgruppe der Universität zu Köln gehören folgende Personen: Prof. Dr. Martina Fuchs, Prof. Dr. Matthias Pilz, Natascha Röhrer und Beke Vogelsang.

Bereits in vorliegenden Veröffentlichungen wurde von Berufsbildungswissenschaftler_innen weiterer Forschungsbedarf hinsichtlich Gelingensbedingungen für erfolgreiche Kooperationen genannt (Posselt et al., 2012; Stockmann, 2013). In diesem Zusammenhang werden unter Gelingensbedingungen verschiedene Prinzipien wie beispielsweise die Beziehung oder das Vertrauen zwischen den Beteiligten verstanden, wodurch erfolgreiche Kooperationen möglichen sind (s. auch Kapitel 3). Da Billett et al. (2007) den Begriff Prinzipien nutzen und deren Untersuchung eine bedeutende Rolle für die vorliegende Arbeit spielt (s. Abschnitt 2.2.4), wird dieser Begriff nachfolgend für einzelne Gelingensbedingungen verwendet. Der Blick richtet sich somit in der vorliegenden Arbeit auf eine Nation – Mexiko – und einen Sektor – die Tourismusbranche –, welche bisher kaum systematisch erfasst wurden.

Die Ergebnisse dieser Arbeit können für viele Länder des globalen Südens wichtige Erkenntnisse liefern (Vorlauffer, 1996), denn - wie in vielen Regionen Lateinamerikas - ist der Tourismus in Mexiko von hoher Bedeutung für die nationale Wirtschaft und wird von der mexikanischen Regierung gefördert (López, 2020a; OECD, 2017; UNWTO, 2016). Im Jahr 2018 erwirtschaftete Mexiko knapp 19 Billionen Euro allein durch internationale Touristen (López, 2020b). Im weltweiten Vergleich entspricht das Aufkommen von auswärtigen Reisenden in Mexiko Platz sieben (UNWTO, 2019). Bereits im Jahr 2014 waren landesweit insgesamt 1.384.702 Hotelbetten vorhanden. Das entsprach im weltweiten Vergleich Platz acht (Secretaría de Turismo, 2016). Mittlerweile stehen immer mehr Betten zur Verfügung, weil neue Hotelzonen errichtet werden.

Das Bruttoinlandsprodukt (BIP) spiegelt diese Relevanz wider, denn etwa 9 % des nationalen BIPs werden in Mexiko durch den Tourismus generiert. Ca. ein Drittel davon wird durch Übernachtungen erwirtschaftet, knapp 19 % durch den Transport (INEGI, 2019). Im Vergleich mit den anderen OECD-Ländern ist in Mexiko das BIP, das durch den Tourismus erwirtschaftet wird, mit eines der höchsten (OECD, 2017).

Wegen des hohen Aufkommens an Gästen existieren in diesem Bereich viele Arbeitsplätze. Seit 2007 ist die Anzahl der Beschäftigten im Tourismussektor von ca. 3 Millionen stets gestiegen: Zu Beginn des Jahres 2020 betrug die Anzahl der Beschäftigten knapp 4,5 Millionen, was einen Anteil von etwa 9 % der Bevölkerung ausmacht. Am Ende des Jahres 2020 waren allerdings nur noch etwa 4,1 Millionen Mexikaner_innen in diesem Bereich beschäftigt (Secretaría de Turismo & INEGI, 2020), eine Folge der Covid-19-Pandemie. Der Tourismus hat also in Mexiko schwer unter der Pandemie gelitten (CNET, 2020).

Obwohl viele wirtschaftliche Daten wie das BIP oder die Beschäftigungsquote im Tourismussektor positiv sind, gibt es vor allem folgende Probleme, die für die vorliegende Arbeit relevant sind. In Mexiko ist über die Hälfte aller Arbeiter_innen im informellen Sektor tätig (INEGI, 2020), was sich auch im Tourismussektor widerspiegelt. Dies führt dazu, dass diese Beschäftigten bis zu 40 % weniger verdienen als qualifiziertes Personal und über weniger Expertise verfügen. Zudem herrscht in diesem Wirtschaftszweig eine hohe Fluktuation und es sind insgesamt zu wenig Fachkräfte vorhanden (OECD, 2017). Da Mitarbeiter_innen mit mittlerem und hohem Qualifikationsniveau fehlen, können berufliche Bildung und die damit verbundenen Kooperationen eine Möglichkeit darstellen, um für die Zukunft dringend benötigtes Personal auszubilden. Darüber hinaus können weitere Motive verfolgt werden wie unter anderem die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit (s. auch Abschnitt 2.2.1). Infolgedessen sind erfolgreiche Kooperationen bedeutend, um diese Ziele zu erreichen.

1.2 Struktur der Arbeit

Bevor die Ergebnisse der Untersuchung zu notwendigen Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen präsentiert werden, soll zunächst der Aufbau dieser Arbeit dargestellt werden. Insgesamt gibt es zehn Kapitel, beginnend mit der Hinführung zum Thema und der Beschreibung der Struktur der Arbeit.

Das nachfolgende Kapitel 2 umfasst den „Stand der Forschung und theoretische Zugänge“. Hier erfolgt die Darstellung des Forschungsstandes und der theoretischen Zugänge, welche sowohl als Grundlage für ein Verständnis von Netzwerken und Kooperationen als auch anschließend zur Herleitung der Forschungsfrage dienen. Somit wird dort der bisherige Wissensstand aufgezeigt. Ausgehend von der Begriffsbestimmung „Netzwerk“ folgen bestimmte Aspekte von Kooperationen: Motive für Kooperationspartnerschaften (Abschnitt 2.2.1), Initiierung von Kooperationen (Abschnitt 2.2.2) und Governance in der Berufsbildung (Abschnitt 2.2.3). Da die Forschungsfrage auf den vorliegenden Erkenntnissen aufbaut, wird das Forschungsanliegen im Abschnitt 2.2.4 detailliert beschrieben.

Um schließlich die Prinzipien für Kooperationen im mexikanischen Berufsbildungssystem zu untersuchen, werden im weiteren Verlauf (Abschnitte 3 bis 3.3.4) Prinzipien präsentiert, die für erfolgreiche Kooperationen wichtig erscheinen und die auf Grundlage des wissenschaftlichen Diskurses beruhen. Auf Basis der aufgezeigten Prinzipien wird anschließend ein Modell in Abschnitt 3.4 entwickelt, welches wichtige Informationen in aggregierter Form für die weitere Forschung darstellt.

In Kapitel 4 wird auf das Untersuchungsland Mexiko eingegangen. Zunächst erfolgt in den ersten beiden Abschnitten (Abschnitt 4.1 und Abschnitt 4.2) ein kurzer Überblick über Staat, Bevölkerung und die politische Situation mit dem Fokus auf ausgewählte, relevante Aspekte der Berufsbildung. Um das Forschungsziel zu erreichen, werden die berufsbildenden Schulen (Abschnitt 4.3.1), die Schüler_innen (Abschnitt 4.3.1.1), die Governance (Abschnitt 4.3.1.2) und die Finanzierung der Berufsbildung (Abschnitt 4.3.1.2) genauer beschrieben. Da in dieser Arbeit der Begriff „Berufsbildung“ weitergefasst ist (s. Abschnitt 2.1) und auch duale Hochschulen einbezogen sind, werden diesbezüglich die Aspekte der Studierenden (Abschnitt 4.3.2.1) und Governancestrukturen der Tertiärebene (Abschnitt 4.3.2.2) betrachtet.

Das Kapitel 5 ist mit der Überschrift „Arbeiten im Tourismussektor“ bezeichnet. Dort werden Besonderheiten präsentiert, die das Arbeiten in dieser Branche auszeichnet. Dadurch soll das

Augenmerk auf die Tourismusindustrie geschärft werden, um im weiteren Verlauf der Arbeit die Ergebnisse besser einordnen zu können.

Um die Vorgehensweise und somit auch den Erkenntnisgewinn darzustellen, schließt sich das Kapitel 6 „methodologische Herangehensweise“ an. Zur besseren Transparenz werden der Untersuchungsplan skizziert (Abschnitt 6.1) und die Begründung für die Wahl des Landes Mexiko und seine drei Untersuchungsregionen dargelegt (Abschnitt 6.2). Hierauf wird das Instrument Expert_inneninterviews zur Informationsgewinnung erläutert (Abschnitt 6.3), um sodann die Auswahl der Interviewpartner_innen (Abschnitt 6.3.1) und die Leitfadententwicklung (Abschnitt 6.3.2) zu präsentieren. Die Methodik der qualitativen Datenauswertung wird im Abschnitt 6.4 erklärt. Ebenso wird im Abschnitt 6.4 die ergänzende Dokumentenanalyse thematisiert, die auf eine Absicherung der Forschungsdaten abzielt.

Kapitel 7 beinhaltet die Ergebnisdarstellung und die Herleitung von Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen in der Berufsbildung in Mexiko. Die verschiedenen Prinzipien werden in drei Kategorien eingeteilt: „Beziehungen“ (Abschnitt 7.1), „Steuerungsanstrengungen“ (7.2) und „Einbettung“ (7.3). Anschließend erfolgt eine Zusammenfassung der notwendigen Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen in Mexiko als Resultat dieser Untersuchung.

Das Kapitel 8 umfasst eine kritische Reflexion der Befunde. Daher erfolgt in Abschnitt 8.1 eine Zusammenfassung der benötigten Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen in Mexiko auf Basis der Untersuchung. Im Abschnitt 8.2 schließt sich eine Reflexion des entwickelten Modells hinsichtlich der notwendigen Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen an.

Das Kapitel 9 umfasst eine Reflexion des Einbezugs von Netzwerktheorien, weil diese eine Grundlage für die Untersuchung der vorliegenden Arbeit darstellen.

In Kapitel 10 erfolgt die Schlussbetrachtung der Untersuchung. Zuerst werden die Limitationen der Untersuchung und daran mögliche anknüpfende Forschungsaktivitäten aufgezeigt (Abschnitt 10.1). Im Anschluss werden Implikationen für Länder des globalen Südens thematisiert (Abschnitt 10.2).

2 Stand der Forschung und theoretische Zugänge

Nicht nur in der Politik, Wirtschaft und in der Gesellschaft sind Netzwerke ein viel diskutiertes Thema (Weber et al., 2019), sondern sie bilden in der vorliegenden Arbeit ebenfalls sowohl die Ausgangslage als auch die Basis für die weitere Forschung. Netzwerke existieren in bestimmten Regionen und nicht in undefinierten Sphären, obwohl die Kooperationspartner_innen auf verschiedenen Ebenen wie international, national oder regional eingebettet sein können (Herod, 2003; Massey, 1984). Diese Erkenntnisse sind ein wichtiger Startpunkt, weil verschiedene Organisationen im mexikanischen Berufsbildungssystem kooperieren können, um duale Programme anzubieten. Die benötigten Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen in den ausgewählten Regionen können daher untersucht und analysiert werden, wenn Wissen über Netzwerke vorhanden ist. Die Prinzipien bilden somit einen Aspekt des Gesamtthemenkomplexes von Netzwerken ab. Aufgrund von Prinzipien können Netzwerke bestehen. Brass et al. (2004, S. 795) bekräftigen diesen Aspekt und schreiben: „Network research embraces a distinctive perspective that focuses on relations among actors, whether they are individuals, work units, or organizations. According to the network perspective, actors are embedded in networks of interconnected social relationships that offer opportunities for and constraints on behavior.“ Aus diesem Grund soll zuerst der Begriff des Netzwerks weiter präzisiert werden, um daraus Erkenntnisse für das Forschungsanliegen zu gewinnen.

Nach der Betrachtung des Begriffes erfolgt eine Diskussion weiterer Gesichtspunkte von Netzwerken. Denn bevor der Frage nach den Gelingensbedingungen nachgegangen werden kann, ist zunächst zu erörtern, weshalb Kooperationen eingegangen, wie sie initiiert werden und wie die Partner_innen miteinander agieren. Erst dann ist das Eingehen auf das Forschungsziel der vorliegenden Studie möglich, weil die Forschungsfrage darauf aufbaut und Rückbezüge beinhaltet. Im Zuge dessen wird ersichtlich, welches Forschungsdesiderat existiert. Die Darstellung der bisherigen Erkenntnisse ist notwendig, weil die verschiedenen Zugänge im späteren Verlauf der Arbeit wieder aufgegriffen werden. Durch diese Vorgehensweise können die folgenden Erkenntnisse besser nachvollzogen werden.

2.1 Begriffsbestimmung Netzwerk

Netzwerke haben im wissenschaftlichen Diskurs der unterschiedlichsten Disziplinen bereits Aufmerksamkeit erfahren (Provan et al., 2007), wie etwa in der Wirtschaftsgeographie (z. B. Bathelt & Cohendet, 2014; Ibert et al., 2014). Aber auch im Bildungsbereich werden Netzwerke

in den letzten Jahren verstärkt diskutiert (Kolleck, 2019). Allerdings existiert bis jetzt keine allgemeingültige Definition des Begriffs Netzwerk. Vielmehr werden hierfür verschiedene Begriffe wie Koalitionen, strategische Allianzen oder Partnerschaften verwendet (Provan et al., 2007). Brass et al. (2004, S. 795) definieren Netzwerke allgemein als „a set of nodes and the set of ties representing some relationship, or lack of relationship, between the nodes. We refer to the nodes as actors (individuals, work units, or organizations)“. Die Autoren führen aus, dass diverse Inhalte Gegenstand einer Kooperation sein können (Brass et al., 2004), wodurch bereits eine gewisse Basis für Netzwerke ersichtlich sei. Obwohl sehr unterschiedliche Erklärungen in der Literatur zu finden sind, spiegeln sich dennoch Gemeinsamkeiten in ihnen wider. Diese Übereinstimmungen beruhen häufig auf „common themes, including social interaction (of individuals acting on behalf of their organizations), relationships, connectedness, collaboration, collective action, trust, and cooperation“ (Provan et al., 2007, S. 481). Der letztgenannte Punkt umfasst die Bedeutung von Kooperationen zwischen verschiedenen Organisationen⁴, die in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehen. Vereinfacht lässt sich festhalten, dass Knotenpunkte diverse Akteure darstellen, die verschiedene Beziehungen untereinander aufweisen (Pätzold & Bestvater, 2019). Diese vereinfachte Definition ist anerkannt und wird auch häufig in der empirischen Forschung angewendet (Fuhse, 2015).

In der Berufsbildungsforschung werden größere Netzwerke, die Akteure der regionalen, nationalen und internationalen Ebene einschließen, nicht umfangreich diskutiert. Daher werden in der vorliegenden Arbeit theoretische Zugänge aus anderen Wissenschaftsdisziplinen genutzt. So berufen sich beispielsweise Fortwengel und Sydow (2018) auf den theoretischen Zugang aus dem Managementbereich von Provan et al. (2007). Ihnen zufolge besteht „a whole network [...] of multiple organizations linked through multilateral ties. A whole network is viewed here as a group of three or more organizations connected in ways that facilitate achievement of a common goal“ (Provan et al., 2007, S. 482).

Diesem Ansatz soll in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht gefolgt werden, weil dadurch Netzwerke keine Beachtung fänden, die lediglich aus zwei Akteuren bestehen. Diese Art von Netzwerken ist im Berufsbildungsbereich wichtig (z. B. Euler, 2003; White, 2008). Auf internationaler Ebene erhält eine Kooperation zwischen Unternehmen und Berufsbildenden Schulen und / oder Hochschulen hohe Aufmerksamkeit (z. B. Frommberger, 2016; Graf &

⁴ Nachfolgend sind Organisationen im Sinne von Akteuren gemeint, da Institutionen nach North (1990, S. 3) als ein Regelwerk angesehen werden. Die Vorgaben können sowohl informell als auch formell sein, jedoch werden sie durch die unterschiedlichen Akteure befolgt. Diese Begriffsbezeichnung wird im weiteren Verlauf der Arbeit verwendet.

Powell, 2017; Pilz, 2017a; Valiente & Scandurra, 2017). Daher soll der theoretische Zugang von White (2008) gewählt werden (weitere Erklärungen folgen). In Mexiko sind insbesondere Hochschulen an dualen Ansätzen interessiert (Graf et al., 2014), weshalb sie in der vorliegenden Studie einbezogen werden, um ein umfassenderes Bild des mexikanischen Berufsbildungssystems zu erhalten. Dadurch wird in der vorliegenden Arbeit unter dem Begriff „duale Praktiken“ keine nach dem Muster der dualen Ausbildung wie in den deutschsprachigen Ländern, sondern verschiedene Kooperationsformen diverser Lernorte verstanden (Wiemann, 2019; Wiemann & Pilz, 2020). Schließlich sollen durch diese Arbeit benötigte Prinzipien für erfolgreiche Lernortkooperationen (Kooperationen zwischen zwei Organisationen, weitere Ausführungen zu Lernortkooperationen s. Abschnitt 2.2) ebenfalls aufgezeigt werden.

In den Sozialwissenschaften und speziell in der Erziehungswissenschaft hat der amerikanische Soziologe und Physiker White (2008) mit seiner Netzwerktheorie besondere Aufmerksamkeit erlangt, weil er den Wert der Kultur berücksichtigt (Bernhard, 2017; Clemens, 2015, 2016). Clemens (2015, S. 8) greift den Kulturbegriff auf: „Wenn (...) von Kultur die Rede ist, dann ist zunächst grob vereinfachend gesprochen ein Kulturbegriff im Sinne von Sinn- und Bedeutungsformen und den interdependenten sozialen Praktiken gemeint (...)“. Mit anderen Worten schreibt Clemens (2016, S. 8 f.): „(...) vollzieht White mit seinen Überlegungen zu Netzwerken und ihren Dynamiken einen sogenannten *cultural turn*. Das bedeutet, dass er im Gegensatz beispielsweise zu vielen anderen amerikanischen Vertretern der Netzwerkforschung versucht, *Sinnzusammenhänge* und Bedeutungsebenen in seine Überlegungen einzubeziehen.“

Dies ist auch für die Berufsbildungsforschung ein interessanter und wichtiger Ansatzpunkt. Da die Erziehungswissenschaft eng mit der Berufsbildungsforschung verknüpft ist, soll daher in dieser Arbeit dem Konzept von White (2008) gefolgt werden. Der Einbezug vieler weiterer theoretischer Konstrukte wäre für eine Bezugnahme möglich. Ein Beispiel für die Nutzung eines anderen Konzepts stellt das Skill Ecosystem dar, welches auch in der Berufsbildung Beachtung findet (z. B. Ostendorf, 2019). Finegold (1999) hat den Begriff High Skill Ecosystem (HSE) eingeführt und definiert diesen folgendermaßen (S. 61): „An HSE is a geographic cluster of organizations (both firms and research institutions) employing staff with advanced, specialized skills in a particular industry and/or technology.“ Es stehen somit Akteure im Zentrum, die durch den Austausch von Erfahrungen und Kenntnissen innovative Ideen umsetzen (Finegold, 1999). Innerhalb eines Skill Ecosystems spielen die Organisationen als auch der Kontext, in dem diese Akteure eingebettet sind - wie beispielsweise institutionelle und politische Rahmenbedingungen, der Arbeitsmarkt oder die Beschäftigungsverhältnisse -

eine Rolle (Buchanan et al., 2001; Buchanan et al., 2017). Jedoch werden im Skill Ecosystem die Beziehungen zwischen den Organisationen nicht genauer dargestellt. Dieser Aspekt stellt aber das zentrale Element dieser Arbeit dar, um der Netzwerktheorie von White (2008) entsprechend den Blick auf die Beziehungen zwischen den Akteuren zu fokussieren. Jedoch wird Whites Konzept (2008) auch von anderen Wissenschaftler_innen kritisiert. Unter anderem bekundet Laux (2009, S. 367), dass White sich eines *hermetischen Begriffsuniversums* bedienen würde. Weiter führt er an, dass „[b]esonders White (...) diese Technik derart perfektioniert [hat], dass an manchen Stellen allenfalls erahnt werden kann, über welches Thema er überhaupt schreibt“ (Laux, 2009, S. 368). Dennoch bietet das Konzept von White (2008) einen geeigneten Rahmen, denn der Wissenschaftler stellt insbesondere die Beziehungen in den Mittelpunkt seines Konzepts und betrachtet dabei auch den Kontext, in dem die Organisationen agieren. Diese Sichtweise ist bedeutend, um die Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen von Mitwirkenden im Berufsbildungssystem zu untersuchen (s. Kapitel 1.1 bzw. detailliertere Erläuterungen in 2.2.4). Darüber hinaus ist in Whites Konzept (2008) Kommunikation in jeglicher Form von hoher Relevanz, ohne die keine Netzwerke existieren könnten (s. auch Anführungen weiter unten).

Da das Konzept von White (2008) sehr umfangreich und komplex ist, werden hier die wichtigsten Aspekte in stark verkürzter Form präsentiert. Dabei soll - wie in den Veröffentlichungen von Clemens (2015, 2016) - der Schwerpunkt auf bestimmten von White (2008) genutzten Begriffen liegen, die für das Forschungsinteresse relevant sind. An dieser Stelle muss ebenfalls angemerkt werden, dass die Darstellung von White (2008) herausfordernd ist, weil viele Aspekte miteinander verknüpft sind, sie aber nur nacheinander aufgezeigt werden können.

Nach White (2008) existiert ein Netzwerk, wenn mindestens zwei Akteure (Personen, Organisationen, Gemeinden, Gruppen etc. - White nennt sie jeweils *identities*), durch eine Beziehung miteinander verbunden sind. Dabei müssen Netzwerke nicht erst hergestellt werden, sondern existieren bereits in verschiedenen Formen in einer Gesellschaft (ebd.).

Nur durch die Beziehungen (sogenannte „*ties*“) zwischen den Organisationen können soziale Netzwerke entstehen. Die Beteiligten selbst interpretieren dabei, ob ein Verhältnis untereinander besteht. Daher spielt die Kommunikation eine wichtige Rolle, denn Verbindungen können sich ausschließlich aufgrund von Aktivitäten entwickeln. Daraus ergibt sich, dass Beziehungen instabil sein können. White (2008, S. 7) lehnt seine Netzwerktheorie an Luhmann an und konkretisiert die Basis folgendermaßen: „Luhmann in his general theory

(1995) takes a parallel road of deriving social organization with use of a single term; and his ‘communication’, like netdom, presupposes the mixture of relation and topic, plus understanding.” Beziehungen lassen sich somit aufgrund von Sinnzuschreibungen seitens der Beteiligten interpretierten.

Organisationen agieren in einem sozialen Raum untereinander, den White (2008) „netdom“ nennt. Durch diese Beziehungen wird ein Netzwerk gebildet, beispielsweise können Ressourcen wie Informationen ausgetauscht oder übergeben werden. Durch die Verbindungen werden Themen kommuniziert. White (2008, S. 7) schreibt: „Control efforts take place in demarcated social spaces. Netdom is a suitable descriptor: “dom” from domain of topics and “net” from network relations. Identities switch from netdom to netdom, finding footings in different networks in differing domain contexts.” Je nach Materie können die Beteiligten somit zwischen verschiedenen Netzwerkdomänen wechseln. Der Wechsel beinhaltet dabei einerseits eine Entkopplung und andererseits eine Einbettung in einen anderen Kontext (White, 2008). Die Akteurkonstellationen sind dementsprechend abhängig vom Thema; in jedem sozialen Raum werden Angelegenheiten auf eine bestimmte Art und Weise behandelt.

Die Kommunikation ist bei White (2008) ein zentrales Element, denn Netzwerke können nur durch verschiedene Kommunikationsformen (z. B. auch nonverbal) existieren. White (2008) sieht Kommunikation als ein Nebenprodukt an, welches durch die Steuerungsanstrengungen⁵ der Beteiligten entsteht. Diese Bestrebungen beeinflussen die Beziehung untereinander, etwa, wenn einer der Akteure eine dominierende Rolle einnimmt. Wird untereinander oft kommuniziert, so kann nach White (2008) von einer anhaltenden Beziehung gesprochen werden. Im Gegensatz dazu bildet ein zufälliges Gespräch mit einer unbekannt Person keine Beziehung.

Eine Beziehung zwischen Organisationen stützt sich auf Geschichten. White (2008, S. 4) führt unter anderem Kinder auf einem Spielplatz als ein Beispiel dafür an: „The child’s identity links to other identities in the playground through stories in that setting (e.g., Tom is the bad guy who always breaks the toys of other kids).” Daraus ergibt sich, dass die Beteiligten Beziehungen je nach Ereignis unterschiedlich einordnen können, so dass diverse Beziehungstypen existieren. Darüber hinaus können auf Grund von Geschichten mögliche Handlungsweisen von anderen Organisationen erwartet werden oder sich Ansprüche gegenüber anderen ergeben. Die

⁵ In der vorliegenden Arbeit wird wie von Clemens (2016) der Begriff „Steuerungsanstrengungen“ verwendet, weil der genutzte Begriff „control“ von White (2008) im Deutschen negativ konnotiert ist und nicht dem Verständnis von White (2008) entspricht.

Geschichten sind bedeutend für den sozialen Prozess, sie sind für die Steuerung verantwortlich und für den Fortbestand des Netzwerks wichtig. Gleichzeitig können dadurch die Rollen der Akteure definiert werden.

Nach White (2008) sind die Beteiligten in einer (chaotischen) Umgebung beziehungsweise von Unsicherheit umgeben, die die sie beeinflussen möchten. Der Einfluss erfolgt aber nicht immer bewusst oder mit einer bestimmten Absicht. Je mehr Beteiligte handeln, desto undurchsichtiger ist die Situation für alle.

White (2008, S. 8) stellt auch die Besonderheit von Disziplinen in seiner Netzwerktheorie dar und definiert sie folgendermaßen: „Disciplines are self-constituting conveners of social action, which each induce an identity on a new level. (...) Disciplines build around commitments that constrain constituent identities, very different from networks with their flexible sets of stories. Disciplines are concepts about *processes* rather than about *structure* in sociocultural life. Depending on which discipline is at work, control struggles take place according to different rules and in different frames.“ Danach sind Disziplinen Konzepte zur Erreichung von Zielen. Eine von White (2008, S. 63) aufgeworfene Frage steht dabei im Mittelpunkt: „What is going on here?“, also wer agiert mit wem und auf welcher Grundlage? Die Konstellation der Akteure kann durch die Disziplinen gestärkt werden, weil sich die Beteiligten aufeinander konzentrieren und somit gewisse „Spielregeln“ entstehen, die zur Stabilität beitragen (White, 2008, S. 63). Dadurch - und mit Hilfe der Kommunikation - können gemeinsame Aufgaben erfolgreich bearbeitet werden. Eine Verständigung ermöglicht zudem den Fortbestand der Beziehung. Disziplinen beeinflussen „*ties and talks*“ (White, 2008, S. 63). Organisationen gehören verschiedenen Disziplinen an, in denen jeweils eigene Muster hinsichtlich des Agierens bestehen. Dies hat zur Folge, dass eine gewisse Art von sozialer Ordnung entsteht, da die Disziplinen die Verbindungen zwischen den Beteiligten ordnen. White (2008) unterscheidet drei Disziplinen: „Interfaces“ beruhen auf *Qualitätsurteilen (Prozess Verpflichtung)*. Organisationen vergleichen ihre Produkte mit denen der anderen. „Councils“ basierend auf *Prestigeurteilen (Prozess Verhandlung)*. Die verschiedenen Akteure versuchen, ihren jeweiligen Einfluss zu stärken. „Arenen“ stützen auf Urteilen hinsichtlich der *Reinheit der Beteiligten (Prozess Selektion)*. Dies ist eine Bewertungsordnung, die darüber entscheidet, ob Organisationen einbezogen oder ausgeschlossen werden. Generell können Disziplinen einerseits als Ursprung von Aktionen als auch andererseits als Akteur eingeordnet werden.

Diese Einbettung spielt bei White (2008) einen wichtigen zu beachtenden Aspekt. Die Organisationen sind beispielsweise geographisch (etwa Wohnort) und zeitlich (Wochentag oder

Uhrzeit) eingebettet. Diese Einbettung ist aber nicht statisch, da sie sich verändern kann. In diesem Zusammenhang ist der von White (2008) genannte Stil entscheidend. Der Stil bezeichnet eine Ähnlichkeit von soziokulturellen Prozessen (z. B. eine bestimmte Gesprächsform wie das Plaudern), die in Netzwerken mit einer bestimmten Regelmäßigkeit auftritt. Beobachter_innen können die verschiedenen Stile erkennen, so dass beispielsweise eine Gemeinschaft feststellbar ist. White (2008, S. 112) nutzt in diesem Zusammenhang die Musik und den Tanz, um den Aspekt des Stils zu verdeutlichen: „Whereas identities can be like musical notes that struggle for a melody, and discipline embeds these identities in the larger context of a genre, style is the rhythm of social life. Metaphorically, identities contextualized in disciplines make up the melody to which style adds temporality. Couples dancing close, for instance, are in a style, and so are teenagers jumping around on the dance floor.”

White (2008) benennt ebenso Institutionen und Rhetorik als einen weiteren Aspekt seiner Netzwerktheorie. Er schreibt (2008, S. 171): „Going to an appointment is an institution, sustained by a rhetoric of promptness played out in some public, large or small. (...) Institutions and rhetorics are akin to networks and stories, in that spaces of possibilities for the ordinary in life, of what will be taken for granted, derive from each pair. Rhetorics make institutions explicit just as stories make networks explicit. Rhetoric is the garb of a realm (...)” In einer Fußnote ergänzt er: “In social science usage, there are several connotations for the term institution: the broad architecture of functional areas (e.g., education, the arts, health, business as institutions); a special kind of organization infused by values (Selznick, 1952, 1955); any social routine of behavior, such as a handshake; and so on. None of these alternatives is hostile to my usage (...)” (White, 2008, S. 171). Institutionen und Rhetorik sind demnach eine Art von Regeln, sie können sowohl informeller als auch formeller Art sein; es ergeben sich in beiden Formen Verpflichtungen seitens der Akteure. Verschiedene Netzwerke sind von Institutionen und Rhetorik umgeben. Unter anderem schreibt White (2008, S. 173): „Whether an institution is explicit or implicit, practices are the vehicles for enacting and reproducing it. Take an obvious example. The monarch as an institution depends on practices that have become so routinized that they are protocols: bows and other ways of addressing the monarch. Rhetorics such as those associated with etiquette provide guidance for participation in institutions that also helps to build them through persistent switchings. Rules of circulation during promenades at the Versailles court of the French monarchy are an example.”

Wichtig ist für White die Abkehr von der Theorie des Common Sense (White, 2008). „In den Sozialwissenschaften bezeichnet Common Sense den Sinn, den Beteiligten einer bestimmten

Situation, Handlungen oder Positionen zuschreiben“ (Clemens, 2016, S. 80 f.). Demzufolge stehen die Akteure im Mittelpunkt, wenn ein Common Sense gefunden wird. White (2008, S. 7) ist jedoch der Ansicht, dass die soziale Einbettung einbezogen werden muss und hebt daher seine Idee des Netzwerks hervor. Zusammenfassend schreiben diesbezüglich White und Godart (2007, S. 2): „Identities switch from netdom to netdom, finding footings in different network-and-domain contexts. The fusion of network and domain is essential and it is a radical departure from common sense (...), in that we do not a priori separate social networks – the structure – from domains of topics – the culture – but instead consider them simultaneously. Networks and domains emerge from netdoms which form the fabric of our lived experience in a context of uncertainty, contingency, and ambiguity.“

An dieser Stelle sollen keine weiteren Ausführungen zu Whites (2008) Konzept erfolgen, weil die für die vorliegende Arbeit wichtigsten Elemente kurz präsentiert wurden. Die verschiedenen Aspekte von White (2008) werden im weiteren Verlauf aufgegriffen und durch weitere theoretische Zugänge und empirische Ergebnisse ergänzt.

Abschließend ist festzuhalten, dass das Konzept der Netzwerktheorie von White (2008) sowohl für die Erziehungswissenschaft als auch die Berufsbildungsforschung gewinnbringend ist. Die Erziehungswissenschaftlerin Clemens (2015, S. 291) schreibt beispielsweise: „[Die Netzwerktheorie] leistet [auf Grund einer Zuordnung der Mesoebene] (...) einen wichtigen Beitrag zur Lösung eines der zentralen Probleme der soziologischen und sozialwissenschaftlichen Theoriebildung: die systematische Beschreibung und Analyse des interdependenten Verhältnisses zwischen Organisationen oder Individuen und ihnen zugeschriebenen Aktionen auf der einen Seite und den emergierenden Strukturen, Organisationen, Institutionen oder Systemen auf der Makroebene.“ Später führt Clemens (2015, S. 297) aus: „(...) dass in der Betrachtung der Meso-Ebene, der Zusammenhänge von Akteuren und den spezifischen sozialen Formationen, in die sie eingebettet sind, ein analytisches Potenzial für erziehungswissenschaftliche Forschung liegt.“ Die Einbettung spielt daher eine zentrale Rolle für die Erziehungswissenschaft und muss beachtet werden (Clemens, 2015). Diese Anführungen sind für die Berufsbildungsforschung gleichermaßen bedeutend.

In Kapitel 9 erfolgt ein Rückbezug zu diesem Abschnitt, da dann der Einbezug von Netzwerktheorien für die vorliegende Arbeit reflektiert wird, denn das Konzept von White (2008) bildet eine Basis für die Untersuchung. Folglich erfolgen weitere Interpretationen zu einem späteren Zeitpunkt.

2.2 Regionale Akteursnetzwerke in der Berufsbildungsforschung

In der Berufsbildungsforschung wurden Netzwerke der unterschiedlichen Ebenen (international, national, regional) bisher weder umfangreich untersucht noch diskutiert, obwohl beispielsweise bekannt ist, dass deutschsprachige Organisationen bei der Implementierung von dualen Programmen unter anderem in Mexiko involviert sind. Um duale Programme in Mexiko anzubieten, agieren somit Akteure der regionalen, nationalen und internationalen Ebene miteinander (Herod, 2003). Immerhin gibt es aber einige Studien, die regionale Akteursnetzwerke näher betrachten. Das Wissen über solche Netzwerke soll in dieser Arbeit genutzt werden, um spezifischere Definitionen für die Berufsbildung nutzen zu können.

Im deutschsprachigen Diskurs gestaltet sich eine Begriffsbestimmung von regionalen Akteursnetzwerken als schwierig, da einerseits diverse Bezeichnungen kursieren und andererseits die Anzahl der Teilnehmenden unklar ist (Brüsemeister, 2017; s. auch Abschnitt 2.1).

Um nicht ausschließlich auf eine deutsche Sichtweise begrenzt zu sein, sollen Erklärungsansätze aus dem internationalen Kontext integriert werden. Damit soll eine Annäherung an das mexikanische Berufsbildungssystem erreicht werden.

Auf internationaler Ebene werden regionale Akteursnetzwerke der Mikroebene zugeordnet (Michell, 1998) und gelten nach Billett und Seddon (2004) als *neue Sozialpartnerschaften*. Diese können diverse Interessengruppen wie Berufsbildungsanbieter_innen, den privaten Sektor und lokale Gemeinschaftsgruppen umfassen. Im Gegensatz dazu werden Netzwerke, die in Verbindung zur Zentralregierung stehen und bestimmte Prozesse institutionalisiert haben, als *alte Sozialpartnerschaften* bezeichnet. Folglich richtet sich der Schwerpunkt bei neuen Sozialpartnerschaften auf eine Region (Billett & Seddon, 2004). Nach Billett und Seddon (2004) ist dabei ein stetig wachsendes Interesse an neuen Sozialpartnerschaften zu beobachten, die vor Ort auf Problemlösungen abzielen.

Ähnlich wie Billett und Seddon (2004) beschreibt der Erziehungswissenschaftler Fuchs (2007) zwei Arten von Netzwerktypen: Einerseits gibt es formale Netzwerke, die auf Institutionen und den damit verbundenen Normen beruhen. Andererseits lassen sich informelle Netzwerke bilden, die vor allem Einzelpersonen fördern und überdies an keine Vorgaben gebunden sind.

Regionale Akteursnetzwerke spielen insbesondere im Zusammenhang von *Lernortkooperationen* zwischen dem privaten Sektor und den Berufsbildungsorganisationen eine fundamentale Rolle (z. B. Euler, 2003; Graf & Powell, 2017). Der Begriff

Lernortkooperation wurde vom deutschen Bildungsrat offiziell im Jahr 1974 eingeführt (Deutscher Bildungsrat, 1974), obwohl die Bezeichnung bereits in den 1960er Jahren genutzt wurde (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1964). Gemeint ist damit die Dualität Unternehmen – Schule (Deutscher Bildungsrat, 1974). Allerdings sind in einer Lernortkooperation oftmals mehr als nur zwei Lernorte vorhanden, da die Lernenden beispielsweise an Workshops teilnehmen oder ihnen ein virtueller Klassenraum zur Verfügung gestellt wird (Gessler, 2017b; Deissinger, 2010). Eine Lernortkooperation entspricht einem Element des deutschen dualen Systems (Pilz & Fürstenau, 2019; Raggatt, 1988) und wird in der Literatur stets als erfolgreiche Verknüpfung von Theorie und Praxis innerhalb des Lernprozesses dargestellt (Fürstenau et al., 2014). Solche Lernortkooperationen werden sogar für Staaten in Erwägung gezogen und diskutiert, die nicht das deutsche duale System implementiert haben (Markowitsch & Wittig, 2022). Lernortkooperationen nehmen in der Berufsbildung somit weltweit eine hohe Stellung ein.⁶ Auch in Mexiko spielen sie eine große Bedeutung, denn im Tourismussektor gibt es insbesondere auf regionaler Ebene zwei Hauptakteure, die duale Programme anbieten: Unternehmen und Berufsbildungsorganisationen (duale Hochschulen / berufsbildende Schulen) (s. auch Abschnitte 4.3.1.2, 4.3.2.2, 7.2.5).

In dieser Arbeit soll der Definition von regionalen Netzwerken von Billett und Seddon (2004) gefolgt werden (s. Ausführungen oben), weil sie Berufsbildungsforscher sind und deren Verständnis bereits in der internationalen Wissenschaft im Kontext der Berufsbildung aufgegriffen wurde (z. B. Emmenegger et al., 2019; Tynjälä, 2013). Darüber hinaus kann dies Verständnis als Grundlage für eine Betrachtung von Netzwerken in Mexiko dienen, die ebenfalls Lernortkooperationen umfassen. Der Ansatz von Billett und Seddon (2004) ist zudem mit der Netzwerktheorie von White (2008) vereinbar, da nicht nur verschiedene Organisationen involviert sind, sondern auch die kulturellen Kontextbeziehungen - wie z. B. lokale Problemlösungen - eine Rolle spielen.

In den nachfolgenden Abschnitten (2.2.1 – 2.2.3) soll detaillierter auf Kooperationspartnerschaften innerhalb der Berufsbildung eingegangen werden, da diesbezüglich weitere Erkenntnisse vorliegen und für den Verlauf der Arbeit sinnvoll sind. Daher soll zunächst auf die Ziele von Kooperationen eingegangen werden. Außerdem sollen Erkenntnisse dargestellt werden, wie die Beteiligten untereinander agieren. Danach ist erst eine Konkretisierung der Fragestellung möglich (s. Abschnitt 2.2.4).

⁶ Auch in dieser Arbeit ist der Blick auf Lernortkooperationen eingeschlossen und wird im Abschnitt der Methodik noch einmal aufgenommen.

2.2.1 Motive für Kooperationspartnerschaften

Um Akteursnetzwerke innerhalb der Berufsbildung besser verstehen zu können, soll zunächst auf die Gründe für ihre Entstehung eingegangen werden, weil – wie gleich dargestellt – solche Kooperationen durch eine entsprechende Motivation initiiert werden.

In der Regel werden Netzwerke gebildet, um Problemlösungen zu entwickeln (Billett, 2000; Rees, 1997). Die empfundenen Herausforderungen können sehr unterschiedlicher Natur sein. Beispielsweise sollen die Wirtschaftskraft in einer Region gefördert sowie Innovationen vorangetrieben (z. B. Brass et al., 2004) oder die regionale Ausbildungssituation verbessert werden (Fortwengel et al., 2021; Mitchell, 1998). Oftmals steht die Ausbildung von Fachkräften oder die Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit im Vordergrund (Billett et al., 2007). Laut Field (2000) ist das Ziel einer solchen Zusammenarbeit, Probleme zu lösen und gleichzeitig lokale Bedürfnisse sowie Anliegen nicht außer Acht zu lassen. Deshalb rücken seit geraumer Zeit verstärkt regionale Kooperationen in den Vordergrund des Wirkungsgeschehens, da diese als „a source of dynamism, creativity and initiative in training“ angesehen werden (Mitchell, 1998, S. 20). Demzufolge ermöglicht die Netzwerkzugehörigkeit „innovation diffusion and organizational learning“ (Erickson & Jacoby, 2003, S. 220). Der große Vorteil ist, dass Wissen unter den Beteiligten geteilt wird, welches öffentlich nicht frei zugänglich ist: Es findet ein Wissensaustausch statt, der Innovationen bewirkt und Trainingsmaßnahmen verbessern kann (Erickson & Jacoby, 2003). In ähnlicher Weise sind die Konzepte „Skill Ecosystems“ (Finegold, 1999) oder „Quintuple-Helix“ (Carayannis & Campbell, 2009, 2010) konzipiert.

Durch Kooperationspartnerschaften können vielfältige Lernmöglichkeiten geschaffen werden, die nicht auf den etablierten Organisationen beruhen (Billett & Seddon, 2004). In diesem Zusammenhang ist insbesondere das Konzept des lebenslangen Lernens zu erwähnen. Lebenslanges Lernen ist fundamental, weil durch die Vermittlung von beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten wie auch Fertigkeiten die Beschäftigungsfähigkeit verbessert und erhalten wird (Field, 2000). Folglich darf Lernen nicht nur bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erfolgen, sondern muss kontinuierlich stattfinden (Mitchell, 1998). Lebenslanges Lernen erfordert die Beteiligung von mehreren Akteuren wie Field (2000, S. 253) aufzeigt: „Lifelong learning is one of several policy areas where there is a new balance of responsibilities between individuals, employers and state“. Demnach soll „durch das gemeinsame Planen und Zusammenwirken unterschiedlicher bildungsrelevanter Akteure im Rahmen lokaler Bildungsnetzwerke eine Verbesserung des lokalen Bildungsangebots erreicht werden“ (Schmachtel & Olk, 2017, S. 10). Außerdem können dadurch im Hinblick auf den betrieblichen Lernort neue Lernmöglichkeiten

entstehen. Eine Kooperation mit anderen Organisationen der Berufsbildung kann somit vorteilhaft sein. Die Vorteile sollen skizziert werden, um zu verdeutlichen, welche Ziele durch solche Kooperationen angestrebt werden.

Staatlicherseits wird eine Zusammenarbeit innerhalb der Berufsbildung gefördert, um wirtschaftliche sowie soziale Ziele besser erreichen zu können: Es soll die nationale Wirtschaft wachsen sowie die Wettbewerbsfähigkeit des Landes gestärkt werden (Mitchell, 1998). Die Intention ist „to improve the functioning of markets“ (Hall & Soskice, 2001, S. 46). Die Kombination von theoretischem sowie praktischem Lernen rückt dabei in das Zentrum der Aufmerksamkeit:

„For the last ten years or more, in both developed and developing economies, the combination of work and learning in the classroom and the workplace has been an attractive, if not seductive, idea for policy-makers concerned with employment, education, vocational training and youth transitions to the world of work“ (Marope et al., 2015, S. 99).

Weltweit wird auf politischer Ebene deshalb das deutsche, österreichische und schweizerische duale Ausbildungssystem als vorbildhaft betrachtet, um theoretische sowie praktische Zugänge zu fördern (z. B. Deutscher Bundestag, 2013; King, 2014; OECD, 2013). Kooperationen werden unterstützt, weil sich kompetenzorientiertes Lernen angesichts der komplexen wirtschaftlichen Herausforderungen als wichtiger Schlüsselprozess erwiesen hat (Comyn & Brewer, 2018). Euler (2020, S. 205) schreibt diesbezüglich: „Kompetenzorientierung verfolgt in der beruflichen Bildung den Anspruch, die Lernenden auf die wachsenden Anforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft vorzubereiten.“

Die Interessen der Kommunen/Regionen sind denen des Staates recht ähnlich: Sie möchten ebenfalls sowohl eine wirtschaftliche als auch eine soziale Weiterentwicklung erreichen (Billett, 2000; Mitchell, 1998).

In den Ländern ansässige Nichtregierungsorganisationen (NGOs) hingegen streben insbesondere eine Chancengleichheit an, die mittels einer Bereitstellung von Ausbildungsangeboten erreicht werden soll. Somit sollen Personen, die benachteiligt sind - wie etwa Schulabbrecher_innen oder Arbeitslose - eine Chance erhalten, an weiteren Bildungsangeboten teilzunehmen (Mitchell, 1998).

Aufgrund der sich ständig verändernden Prozesse sowie der bisher zunehmenden Globalisierung sind Unternehmen darauf angewiesen, innovativ zu sein, Flexibilität zu zeigen

sowie ihre Produktivität weiter zu steigern. Ebenso müssen interne Produktionsveränderungen stattfinden, um individuelle Kundenwünsche realisieren zu können. Daher ist der private Sektor auf Fachkräfte angewiesen, die den Ansprüchen komplexer Arbeitsprozesse gerecht werden können (Mitchell, 1998). Deshalb nehmen in Kooperation durchgeführte Trainingsmaßnahmen eine bedeutsame Rolle ein. Allerdings sollen gleichzeitig Gewinne für das Unternehmen erzielt werden, weshalb vor allem Arbeitgeberverbände die Produktivität von Unternehmen optimieren und die Wettbewerbsfähigkeit steigern möchten (ebd.). Diese Ziele sind durch die Verknüpfung von theoretischem sowie praktischem Lernen leichter realisierbar. Laut der International Labour Organization (ILO) kann dadurch nicht nur Qualifikationsdefiziten entgegengewirkt werden, sondern Unternehmen können erst dann ausgebildete Fachkräfte finden (ILO, 2017).

Im Gegensatz dazu möchten Arbeitnehmerorganisationen höhere Löhne und bessere Bedingungen für die Beschäftigten erreichen. Weiterhin soll die Arbeitsplatzsicherheit gewährleistet und eine Arbeitsplatzmobilität (d. h. Aufstiegschance) realisiert werden (Mitchell, 1998). Die Interessen bestimmter Personengruppen wie Auszubildende, Eltern oder Elternverbände sind dabei häufig denen der Arbeitnehmerorganisationen ähnlich. Nach deren Vorstellungen sollten die Berufsbildungsangebote zudem qualitativ hochwertig sein, die Vermittlung von praktischen Fertigkeiten beinhalten und durch eine ausgebaute Infrastruktur unterstützt werden (Billett, 2000). Zusätzlich wird in diesem Zusammenhang der Wunsch nach qualifizierten Fachlehrkräften geäußert, die auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen können (Billett, 2000; GCCI, 2015).

Als weitere Akteure können die Berufsbildungsanbieter_innen genannt werden, die ebenfalls ein Motiv verfolgen: Sie möchten Profit erwirtschaften, den sie durch die erbrachten Serviceleistungen erzielen (Mitchell, 1998).

Aber auch deutsche Organisationen verfolgen bestimmte Interessen bei der Förderung eines Transfers des Berufsbildungssystems in anderen Ländern, weshalb sie Kooperationspartnerschaften suchen (Li & Pilz, 2023; Oeben & Klumpp, 2021). Li und Pilz (2021) identifizieren mittels Literature Reviews vier Motive von unterschiedlichen Akteursgruppen:

- Die Reduzierung der Arbeitslosigkeit ist ein Ziel der Deutschen Entwicklungszusammenarbeit und damit eng verbunden sind „donor aid, state capacity-building, company capacity-building, and trainer capacity-building“ (Li & Pilz, 2023, S. 203).

- Ein weiteres Ziel ist die Förderung von Berufsbildungsstrukturen in anderen Staaten, welche insbesondere durch die Verantwortlichen im Bereich der Außenpolitik verfolgt wird.
- Deutsche Unternehmen im Ausland schätzen einen Transfer, weil dadurch einerseits Standorte und internationale Lieferketten gestärkt werden und sie andererseits Fachkräfte vor Ort ausbilden können.
- Schließlich können noch Berufsbildungsanbieter_innen genannt werden, die einen Gewinn durch den Verkauf von Berufsbildung als Produkt erzielen möchten (Li & Pilz, 2023).

Zusammenfassend werden Kooperationen „zur Erreichung gemeinsam festgelegter Ziele und zum Gewinn von ‚Mehrwert‘ für die einzelnen Beteiligten“ (Wohlfart, 2002, S. 39) angestoßen, weil Synergieeffekte für alle Kooperationspartner_innen erwartet werden (Jütte, 2004). Ebenso wird „Kooperation [...] immer dann beschworen, wenn irgendwas Wichtiges nicht richtig funktioniert“ (Euler, 2003, S. 305). Deutlich wird, dass gemeinsame Interessen notwendig sind, damit Beziehungen aufgebaut werden (White, 2008), denn „[d]ie Interessen der Beteiligten sind divers. Teilweise überlappen sie sich, teilweise nicht, und teilweise geraten sie in Widerspruch zueinander“ (Clement, 2015, S. 26).

Im späteren Verlauf der Arbeit spielen die Motive eine bedeutende Rolle (s. Abschnitt 3.2.2 und Abschnitt 7.2.2), weshalb an den entsprechenden Stellen Rückbezüge erfolgen. Die Motive sind für die späteren Erkenntnisse von Bedeutung.

2.2.2 Initiierung von Kooperationen

Der vorherige Abschnitt zeigt, dass Kooperationen aus unterschiedlichen Gründen eingegangen werden. Die teilweise heterogenen Interessen der verschiedenen Organisationen zeigen dabei unterschiedliche Auswirkungen. Nach Billett et al. (2007) ist der Beginn von gemeinsamem/abgestimmtem Handeln unter den Beteiligten der Berufsbildung über drei unterschiedliche Arten denkbar. Grundsätzlich muss dabei irgendeine Art von Kommunikation stattfinden, damit sich Beziehungen (weiter) entwickeln (White, 2008).

Als erstes führen Billett et al. (2007) „community partnership“ (Billett et al., 2007) als eine Möglichkeit für Netzwerkkooperationen an. Aufgrund identifizierter Herausforderungen und Anliegen - wie z. B. Jugendarbeitslosigkeit oder Fachkräftemangel vor Ort - suchen die Unternehmen beziehungsweise die lokalen Verwaltungseinheiten nach Möglichkeiten, diesen Defiziten entgegenzuwirken. Die gleichgearteten Strategien werden demnach hinsichtlich der lokalen Bedürfnisse ausgerichtet.

Ebenso ist eine „enacted partnership“ (Billett et al., 2007) vorstellbar. Diese Form der Kooperation wird von staatlichen ebenso wie von nicht staatlichen Organisationen bewusst gefördert, um politische Ziele zu verfolgen. Die Entstehung solcher Partnerschaften vollzieht sich außerhalb der lokalen Verwaltungseinheit und ergibt sich nicht direkt aufgrund einer vor Ort wahrgenommenen Herausforderung (Seddon & Billett, 2004). Im Gegensatz zum erstgenannten Typ entsteht diese Partnerschaft durch Akteure, die sich außerhalb der Gemeinde befinden, die jedoch über Einfluss verfügen (z. B. die Nationalregierung). Um die festgelegten Ziele zu erreichen, müssen dabei Mitwirkende aus dem regionalen Kontext einbezogen und mobilisiert werden (Billett et al., 2007).

Als letzter Kooperationsstyp wird von Billett et al. (2007) die „negotiated partnership“ angeführt. Diese Art der Partnerschaft basiert auf lokalen Interessen beziehungsweise einem übergeordneten (nationalen) Anliegen und setzt sich aus einer Kooperation von lokalen Akteuren und Zentralbehörden zusammen. Die Ziele werden dabei gemeinsam ausgehandelt. Die lokalen Partner_innen verfügen dabei jedoch über eine starke Verhandlungsposition und können daher die Kooperation nach ihren Bedingungen durchsetzen (Billett et al., 2007).

Zusammenfassend können Netzwerke somit einerseits als von oben verordnet sowie andererseits als „von unten konstituier[t]“ (Büchter & Gramlinger, 2004, S. 48) beschrieben werden.

Anhand dieser Anführungen wird deutlich, dass „each partnership had its own birth story, which accounted for the decision processes leading to its establishment“ (Seddon et al., 2004, S. 135).

Aus den Ausführungen wird ersichtlich, dass die Motive für Kooperationspartnerschaften und die Initiierung einer Zusammenarbeit in einem engen Verhältnis stehen. Bei der Gründung sind die Interessen der Organisationen eher im Vordergrund, die eine Kooperation wünschen oder anordnen. Beispielsweise verfügt der Staat über mehr Möglichkeiten, eine derartige Zusammenarbeit zu forcieren, etwa unter Ausnutzung seiner gesetzgeberischen Kompetenzen. Im folgenden Abschnitt soll es insbesondere um die Macht und die Rollen der einzelnen Akteure geht.

2.2.3 Koordination und Steuerung in der Berufsbildung

Wie bei White (2008) in seiner Netzwerktheorie nachzulesen, nehmen die verschiedenen Akteure durch Steuerungen Einfluss auf Kooperationen. Auch im Rahmen einer Arbeit von Provan und Kenis (2007) wird deutlich, dass Ergebnisse der Netzwerkarbeit nur zu verstehen sind, wenn die Funktionsweise nachvollziehbar ist. Harris et al. (2005, S. 43) weisen darauf hin, dass vor allem der Berufsbildungssektor für viele Organisationen und deren Interessen offen ist, was sich auch auf die Netzwerkarbeit auswirkt:

„One of the hallmarks of the VET [Vocational Education and Training] sector, [...] has been its openness to influence from a range of economic, employment and welfare policies of incumbent governments. While these reforms have significantly altered the internal workings of the VET sector institutions, they have also impacted on their external relationships with industry, with unions and other professional bodies, as well as with other registered training organisations“.

Somit müssen das Handeln der Mitwirkenden und deren Beziehungen untereinander betrachtet werden, um Rückschlüsse auf die notwendigen Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen ziehen zu können.

Den Governance-Konzepten wird in der Berufsbildungsforschung verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt, um die Vorgehensweise der Akteure zu analysieren (z. B. Oliver, 2010). Durch Governance-Forschung soll ein analytisches Verständnis von regionalen Netzwerken gewonnen werden, da regionale Akteursnetzwerke schwer zu definieren sind. Anhand dieses Forschungsansatzes soll das Interagieren der verschiedenen Beteiligten und der unterschiedlichen Ebenen - wie Staat oder Gesellschaft - untersucht werden, die aufgrund eines gemeinsamen Handelns Produkte - wie Bildung - erzeugen (Woide & Olk, 2017). Unter Governance werden die „Koordination und Steuerung interdependenter Handlungen gesellschaftlicher Akteure“ beziehungsweise „Regelungsaspekte in komplexen Strukturen“ (Benz, 2004, S. 17) verstanden. Das Konzept hat seinen Ursprung in der Soziologie sowie Politikwissenschaft und wird verstärkt im Rahmen der Bildungsforschung diskutiert (Altrichter & Maag Merki, 2016). Nach Altrichter (2009, S. 244) ist Governance ein „Versuch, besser zu verstehen, was ‚Steuern von sozialen Systemen‘ heißen könnte, und von daher eine differenziertere Antwort auf die Fragen der Systemgestaltung zu geben“.

Inbesondere in kooperativen Berufsbildungsstrukturen – wie sie beispielsweise in Deutschland existieren – erlangt die Governance-Forschung vermehrt Aufmerksamkeit. Da bei einer

Vernetzung von diversen Organisationen keine stringente top-down-Steuerung verfolgt werden kann, wird dies Konzept als Hilfsmittel einer Analyse herangezogen (Frommberger, 2016). Oliver (2010, S. 262) schreibt im Hinblick auf die Berufsbildung:

„Modern definitions of governance are much broader, they are not restricted to a government context centred on the power of the state, and they take account of a wider set of factors relating to the parties who are involved or affected.[...] One such definition emphasises governance as the interactions among institutions, processes and traditions that determine how power is exercised, how decisions are taken on issues of public and often private concern, and how stakeholders, including citizens, have their say [...].”

Zusammenfassend schreiben Abrams et al. (2003, S. 11): „Fundamentally, governance is about power, relationships and accountability: who has influence, who decides, and how decision-makers are held accountable.”

Im deutschsprachigen Raum wird oftmals von „educational governance“ gesprochen (z. B. Maag Merki et al., 2014; Kussau & Brüsemeister, 2007). Kussau und Brüsemeister (2007, S. 26) führen an:

„Die Governanceforschung macht sich zur Aufgabe, die Formen und Ausprägungen der Handlungskoordination zwischen Akteuren aus Staat, Zivilgesellschaft und Wirtschaft, die hierarchische oder heterarchische, z. B. netzwerkartige Beziehungen beinhalten, zu analysieren.“

Folgende Frage steht somit im Zentrum des Interesses: „Wie [erfolgt] die Handlungsabstimmung in einem Mehrebenensystem mit zahlreichen Akteuren (...)?“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 16).

Um das Vorgehen der Beteiligten besser verstehen zu können, entwickelten Kussau und Brüsemeister (2007) ein Konzept, mit dessen Hilfe die unterschiedlichen Einflüsse bei Governance betrachtet werden können. Da in der Berufsbildung diverse Beteiligte auf unterschiedlichen Ebenen miteinander kooperieren und somit das Konzept von Kussau und Brüsemeister (2007) wichtige Erkenntnisse liefern können, soll auf die entsprechenden Vorgehensweisen eingegangen werden. Nach Kussau und Brüsemeister (2007) sind sieben Kategorien wichtig, durch die eine solche Analyse erfolgen kann: „Akteure und Akteurkonstellationen“, „Interdependenz“, „Mehrebenen-Modell“, „Beobachtung,

Beeinflussung und Verhandlung“, „Hierarchie, Markt, Gemeinschaft, Netzwerke“, „Governance-Regime“.

Innerhalb der Kategorie „Akteure und Akteurskonstellationen“ wird untersucht, wie sich die Beteiligten gegenseitig beeinflussen und welche Auswirkungen das jeweilige Handeln hat. Dadurch entsteht eine Ordnungsbildung, die sich beispielsweise als ein Netzwerk darstellen lässt (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 26).

Unter „Interdependenz“ (ebd., S. 27) ist die gegenseitige Abhängigkeit der Beteiligten zu verstehen. Unter anderem lässt sich etwa ein Ziel nur dadurch erreichen, weil Partner_innen Ressourcen bereitstellen, die andere wiederum nicht zur Verfügung haben. Im Hinblick darauf wäre eine Aufgabenverteilung denkbar. Diese Interdependenz bietet einerseits eine Handlungschance, andererseits können dadurch ebenso Konflikte/Auseinandersetzungen entstehen. Beispielhaft seien dafür genannt: Die Motivation zur Mitarbeit im Netzwerk könnte sinken, aber auch der Versuch, die eigene Verantwortung anderen zu übertragen. Genauso können vorhandene Normen und rechtliche Vorgaben die Interdependenz bestimmen.

Wie bereits erwähnt, wird bei Kussau und Brüsemeister (2007, S. 31 ff.) das „Mehrebenenmodell“ als eine eigenständige Kategorie ausgewiesen. Danach müssen verschiedene Systemebenen beachtet werden, innerhalb derer die Organisationen handeln können beziehungsweise sich koordinieren müssen, was eventuell wiederum Prozesse genauso wie Effekte auf anderen Ebenen auslöst. Dabei können die Beteiligten sowohl auf hierarchischen (z. B. Kultusministerkonferenz / Schule) als auch vertikalen Ebenen (z. B. Akteure der Wirtschaft) angesiedelt sein. Nicht außer Acht zu lassen sind dabei die unterschiedlichen Verfügungsrechte, durch die Einflussmöglichkeiten beziehungsweise Entscheidungsbefugnisse entstehen. Durch das Mehrebenenmodell ist es somit möglich, Rückschlüsse auf die Interdependenzen der einzelnen Organisationen zu ziehen.

Durch „Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung“ (ebd., S. 37) ist eine Unterscheidung der Koordinationsformen möglich. Die Akteure können sich gegenseitig beobachten und dadurch auf das Handeln der anderen einwirken. Möglicherweise handeln Beteiligte anders, wenn sie wissen, dass sie unter Beobachtung stehen. Beeinflussung meint, dass sich Ressourcen wie Geld oder bestimmte Eigenschaften wie Macht ebenfalls auf die Kooperation auswirken. Zugleich ist es möglich, miteinander in Verhandlung zu treten, um unter anderem gemeinsame Vereinbarungen zu treffen. Durch existierende hierarchische Ordnungen bestehen Asymmetrien, die insbesondere bei der Beobachtung und Beeinflussung ins Gewicht fallen.

Mit Hilfe der Kategorie „Hierarchie, Markt, Gemeinschaft, Netzwerke“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 39) lassen sich Koordinationen in einem Sozialzusammenhang darstellen. Innerhalb der Hierarchie stehen einige Akteure über anderen und besitzen Entscheidungsbefugnisse. Unter Markt fallen Einzelakteure, die diesen für Rückschlüsse beobachten. Ressourcen können dabei als Tauschmittel eingesetzt werden. Eine Gemeinschaft zeichnet ein effektives Handeln aus, zwischen den Beteiligten bestehen starke Bindungen oder gemeinsame Überzeugungen. Innerhalb eines Netzwerks ist ein kollektives Agieren die Prämisse.

Durch das „Governance-Regime“ nach Kussau und Brüsemeister (2007, S. 41) sollen „Handlungskoordinationen in einem Gesamtzusammenhang“ (ebd., S. 41) dargestellt werden, da Mischformen von Handlungskoordinationen möglich sind. Hier spielen sowohl länderspezifische genauso wie soziokulturelle Einflüsse eine Rolle. Gleichfalls wirken möglicherweise bildungspolitische Maßnahmen auf das Governance-Regime ein.

Anhand dieser kurzen Darstellung wird deutlich, dass das Handeln der Organisationen durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst wird. Darüber hinaus führen Seddon et al. (2004) an, dass auch die Entstehungsgeschichte einer Partnerschaft Auswirkungen auf die Governance habe.

Governance wird als ein elementarer Gesichtspunkt im Kontext von erfolgreichen Kooperationen angesehen (s. auch Abschnitte 3.2.3 und 7.2.3). Dies wird durch die bisherigen Ausführungen deutlich und soll im weiteren Verlauf genauer betrachtet werden.

2.2.4 Zwischenfazit und Ziel der vorliegenden Arbeit

Wie bisher dokumentiert, werden Verbindungen zwischen Akteuren und damit insbesondere Kooperationen in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen diskutiert. Innerhalb der beruflichen Bildung – insbesondere für die Umsetzung von dualen Konzepten – nehmen Kooperationen einen hohen Stellenwert ein. Folgende Fragestellungen bildeten zunächst den Untersuchungsschwerpunkt und somit die bisherige Struktur:

- 1. Was sind Netzwerke?
- 2. Mit wem werden Kooperationen eingegangen?
- 3. Warum werden Kooperationen eingegangen?
- 4. Wie werden Kooperationen initiiert?
- 5. Wie agieren die Akteure miteinander?

White (2008) merkt in seiner Netzwerktheorie an, dass Beziehungen instabil sein können. Ebenso weisen empirische Studien aus unterschiedlichen Disziplinen darauf hin, dass etwa die Hälfte aller Kooperationen scheitern (Kale et al., 2002; Kale & Singh, 2009; Lunnan & Haugland, 2008). Ein Misserfolg kann diverse Ursachen haben, wie z. B. die unterschiedlichen Interessen der Kooperationspartner_innen. Gläser et al. (2004) benutzen dafür den Begriff „heterogene Kooperation“. Gerade diese Heterogenität kann aber möglicherweise als Ressource nützlich sein, um Problemlösungen zu entwickeln (ebd.). Nun stellt sich die Frage, wie die Beziehungen der Mitwirkenden positiv gefördert werden können, so dass Kooperationen erfolgreich und langfristig von Bestand sind. Zur Beantwortung dieser Frage werden im wissenschaftlichen Diskurs verschiedene Prinzipien genannt, die eine erfolgreiche Zusammenarbeit ermöglichen (Berliner, 1997; Billett et al., 2007; Callan & Ashworth, 2004; Kanter, 1994).

Im Kontext der Berufsbildung werden für eine erfolgreiche Kooperation teilweise konkrete Kooperationspartner_innen, wie zum Beispiel Unternehmen und Schulen, genannt. Es gibt jedoch kaum Veröffentlichungen, die sowohl die Umsetzung als auch die Ergebnisse einer Zusammenarbeit untersuchen (Pätzold & Wingels, 2005). Somit rücken die Prinzipien von Kooperationen in den Mittelpunkt der Betrachtung, weil Ergebnisse nur erzielt werden können, wenn eine erfolgreiche Zusammenarbeit besteht. Beispielsweise schreiben Callan und Ashworth bereits 2004 (S. 60): „Successful training partnerships regularly review how well the partnership is meeting industry needs. (...) Building trust will be central to the success of the training partnership.“ Es existieren Überlegungen, die „proceeds with steps to take to ensure ‘successful’ partnerships“ (Davies & Hentschke, 2006, p. 211), aber innerhalb der

Berufsbildungsforschung wird darauf hingewiesen, dass weitere Forschung diesbezüglich notwendig sei (Callan & Ashworth, 2004).

Für die Disziplin der Berufsbildung liegen insbesondere empirische Befunde vor, die die benötigten Prinzipien aufzeigen. Die Studien von Callan und Ashworth (2004) und Billett et al. (2007) seien beispielhaft genannt. Die Berufsbildungsforscher_innen Billett et al. (2007) führten in Australien Interviews mit zehn Sozialpartnerschaften, um die benötigten Prinzipien zu ermitteln. Erste Erkenntnisse gibt es somit durch diese relativ kleine Erhebung. Im mexikanischen Berufsbildungssystem müssen ebenfalls wichtige Prinzipien vorliegen, die zu einer gelingenden Zusammenarbeit beitragen und bisher noch nicht für das Land erforscht wurden. Der Fokus soll dabei insbesondere im Tourismusbereich liegen, da hierfür ein starkes Forschungsinteresse vorliegt (s. Abschnitt 1.1). Die sich ableitende Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit lautet daher:

Welche Prinzipien werden für erfolgreiche Kooperationen im Tourismussektor Mexikos benötigt?

Unter dem Begriff Gelingensbedingungen werden in der hier vorliegenden Untersuchung – wie bei Billett et al. (2007) - notwendige Prinzipien verstanden, durch die Kooperationen erfolgreich sind und ein Scheitern verhindern (s. auch Abschnitt 1.1).

Die Arbeit von Billett et al. (2007) bildet den Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen, weil sie den Schwerpunkt auf die benötigten Prinzipien legen, diese explizit darlegen und nicht als eine Nebensächlichkeit ansehen. Außerdem beziehen Billett et al. (2007) in ihrer Studie verschiedene Kooperationen aufgrund ihrer Entstehung (community partnership, enacted partnership, negotiated partnership; s. Abschnitt 2.2.2) ein, so dass eine weitere Sichtweise deutlich wird. Ebenso wird ersichtlich, dass die in den vorherigen Abschnitten dargelegten Konzepte Einfluss auf die Prinzipien haben können. Darüber hinaus ist die Arbeit von Billett et al. (2007) jünger als beispielsweise die von Callan und Ashworth (2004).

Die von Billett et al. (2007) ermittelten fünf Prinzipien lauten:

1. *Building and maintaining shared purposes and goals*
2. *Building and maintaining relations with partners*
3. *Building and maintaining capacities for partnership work*

4. *Building and maintaining partnership governance and leadership*

5. *Building and maintaining trust and trustworthiness*

Auf die fünf Prinzipien von Billett et al. (2007) werden in den Abschnitten 3.1.1, 3.1.3, 3.2.1, 3.2.3 und 3.2.4 genauer eingegangen. In der vorliegenden Studie sollen im nächsten Kapitel aber nicht nur diese fünf Prinzipien detailliert beschrieben werden, sondern es sollen weitere aus dem wissenschaftlichen Diskurs bekannte Prinzipien ergänzt werden. Da innerhalb der Berufsbildung binationale Kooperationen zwischen Deutschland und Mexiko existieren, kann die Untersuchung nicht nur auf den Prinzipien von Billett et al. (2007) beruhen. Bei ihnen werden solche internationalen Kooperationen nicht berücksichtigt (z. B. Bibb, o. J.a, 2015). Darüber hinaus basiert die Arbeit von Billett et al. (2007) lediglich auf zehn in Australien geführten Interviews, so dass andere/vertiefende Erkenntnisse im lateinamerikanischen Kontext zu erwarten sind, wenn auch mehr Interviews in die Studie einbezogen werden.

Die verschiedenen Prinzipien werden in Anlehnung an Whites Konzept (2008, s. auch Clemens, 2015, 2016 genauso wie in Abschnitt 2.1 der vorliegenden Arbeit) unter folgenden drei Begriffen präsentiert: „Beziehungen“, „Steuerungsanstrengungen“ und „Einbettung“. Die Beschränkung auf diese drei Kategorien soll dazu dienen, die Komplexität zu reduzieren und eine bessere Übersichtlichkeit zu schaffen. Durch diese Vorgehensweise soll das von Laux (2009, S. 367) kritisierte *hermetische Begriffsuniversum* vermieden werden und eine eindeutige Leseführung geschaffen werden. Die drei Kategorien fungieren somit als Leitidee. Auch Callan und Ashworth (2004) nutzen in ihrer Arbeit drei Kategorien, denen sie verschiedene Prinzipien zuordnen: „People“, „Environment“, „Training“. Sie geben jedoch keine genauen Erklärungen für die Bildung dieser Kategorien an. Sie schreiben lediglich, dass sie sich auf entsprechende Literatur beziehen (Callan & Ashworth, 2004). Durch die Verwendung von Whites (2008) Ansatz sollen die hier präsentierten Kategorien transparenter werden. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass - wie bereits im Abschnitt 2.1 dargestellt - die verschiedenen Aspekte in einer sehr engen Verbindung zueinanderstehen und sich teilweise nicht eindeutig abgrenzen lassen.

Unter der Kategorie „Beziehungen“ werden die Prinzipien gefasst, die insbesondere die Verbindungen zwischen den Organisationen fokussieren. Dazu zählen beispielsweise die von White (2008) genannte Kommunikation oder zum gewissen Teil der Aspekt der Geschichten. Zwar könnten die Geschichten auch als eine eigene Kategorie aufgefasst werden, werden in der vorliegenden Arbeit aber bei den Beziehungen integriert, weil laut White (2008) durch die Geschichten Beziehungen definiert werden können (s. Seite 12 f.).

Unter der Kategorie „Steuerungsanstrengungen“ werden die Prinzipien aufgelistet, die insbesondere das Agieren der Akteure beinhalten. Eng verbunden mit den Steuerungsanstrengungen sind die von White (2008) genannten Disziplinen, ebenfalls ein Teil des Aspekts der Geschichten. Obwohl ein Teil der Geschichten und Disziplinen als eigene Kategorien angesehen werden können, werden die Aspekte an dieser Stelle mitbedacht. Geschichten spielen nicht nur bei den „Beziehungen“ eine Rolle, sondern auch bei den „Steuerungsanstrengungen“, weil beispielsweise dadurch Handlungsweisen vermutet oder Erwartungen vorhanden sind, die somit das Agieren der Organisationen beeinflussen. Darüber hinaus werden die einzelnen Rollen der Beteiligten ersichtlich. In den Disziplinen geht es unter anderem um die Ressourcenverteilung oder die Dominanzverhältnisse, wodurch das Handeln der Akteure beeinflusst wird. Darüber hinaus sind Disziplinen Konzepte zur Erreichung von Zielen. Aufgrund von Disziplinen entstehen wiederum Spielregeln, die zur Stabilität beitragen. Auf Grundlage dieser Überlegungen werden sie unter dem Aspekt der Steuerungsanstrengungen mitbedacht.

Unter der Kategorie „Einbettung“ wird schließlich der Kontext betrachtet, in dem die Organisationen sich befinden. Alle damit verbundenen Prinzipien werden dem untergeordnet. Als eine Einbettung werden beispielsweise der geographische Ort oder die Zeit benannt. Die von White (2008) genannten Aspekte Stil, Institutionen und Rhetorik spielen hier eine Rolle, obwohl auch diese als drei eigenständige Kategorien benannt werden könnten. Durch diese Vorgehensweise soll aber die Komplexität reduziert werden. Unter dem Stil versteht White (2008) eine Ähnlichkeit von soziokulturellen Prozessen. Institutionen und Rhetorik sind informelle und formelle Regeln, durch die sich Verpflichtungen für die Mitwirkenden ergeben.

Im nachfolgenden Kapitel 3 werden die im wissenschaftlichen Diskurs gefundenen Prinzipien den drei Kategorien „Beziehungen“, „Steuerungsanstrengungen“ und „Einbettung“ zugeordnet, um im Anschluss ein Modell mit den genannten Prinzipien in aggregierter Form darzustellen (Abschnitt 3.4).

Viele für erfolgreiche Kooperationen benötigte Prinzipien werden in empirischen Arbeiten dargelegt (vgl. Billett et al., 2007; Callan & Ashworth, 2004), weshalb die vorliegende Studie die empirischen Arbeiten als ersten Zugang nutzt. Durch sie ist ein schnelleres Verständnis der benötigten Prinzipien möglich. Da aber viele empirischen Arbeiten keine theoretisch-konzeptionellen Befunde beinhalten (vgl. Billett et al., 2007; Callan & Ashworth, 2004), werden hier solche theoretisch-konzeptionelle Befunde einbezogen, was aber nicht für jedes einzelne Prinzip möglich ist. Für bestimmte Prinzipien existieren keine theoretischen

Überlegungen (s. Ausführungen im weiteren Verlauf). Infolgedessen werden nur bei einigen Prinzipien theoretisch-konzeptionelle Konzepte aufgeführt. Daraus ergibt sich, dass in der vorliegenden Arbeit der Begriff Prinzip als Oberbegriff zu verstehen ist. Unter den einzelnen Prinzipien stehen verschiedene Konzepte, die jedes einzelne Prinzip erklären. Die diversen Konzepte beinhalten oftmals mehrere Aspekte, die zu beachten sind.

3 Gelingensbedingungen für erfolgreiche Kooperationen

Nach der Präzisierung der Fragestellung und des Ziels im vorherigen Abschnitt 2.2.4, werden nun die bisher bekannten Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen dargelegt, um diese in einem Modell zu integrieren. Die verschiedenen Prinzipien werden in Anlehnung an Whites Konzept (2008, s. auch Clemens, 2015, 2016 genauso wie in Abschnitt 2.1 der vorliegenden Arbeit) unter folgenden drei Begriffen präsentiert: „Beziehungen“, „Steuerungsanstrengungen“ und „Einbettung“. Das Modell soll schließlich als Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung dienen. Dadurch wird bereits eine deduktive Vorgehensweise anvisiert, die schon während der Datenerhebung Erklärungsansätze liefern kann (Kuckartz, 2018).

Insgesamt werden in diesem Kapitel verschiedene Wissenschaftsdisziplinen genutzt, weil diese einen Mehrwert bezüglich der Forschungsfrage bieten. Die Auswahl der Konzepte beruht auf einer ausführlichen Recherche. Die verschiedenen Zugänge wurden auf ihre Anwendbarkeit geprüft und sowohl an den entsprechenden Stellen in dieser Arbeit präsentiert als auch diskutiert.

3.1 Beziehungen

Im nachfolgenden Abschnitt sollen die Verbindungen beziehungsweise Beziehungen zwischen den Beteiligten im Fokus stehen. Innerhalb dieser Kategorie lassen sich mehrere notwendige Prinzipien zuordnen. Allerdings stellt sich – wie im theoretischen Konzept von White (2008) – die Herausforderung, dass einige Prinzipien im engen Zusammenhang miteinander stehen. Sie werden gesondert aufgeführt, wenn sie in der Wissenschaft als besonders relevant diskutiert werden.

3.1.1 Beziehungsaufbau und -pflege

Gute Beziehungen zwischen den Partner_innen werden oftmals als eine Notwendigkeit für gelingende Kooperationen angeführt. Wie Billett et al. (2007) darlegen, muss der Beziehungsaufbau als ein zentrales Element angesehen werden, um starke Verbindungen zu unterstützen (s. auch nachfolgendes Prinzip „Intensivität des Kontakts“, Abschnitt 3.1.2). Daher liegt die Herausforderung beim Aufbau von neuen Sozialpartnerschaften darin, nicht nur eine Einigung bei gemeinsamen Absprachen und Zielen zu erreichen, sondern ebenfalls den Beziehungsaufbau zu fördern. Der Prozess nimmt viel Zeit in Anspruch. Falls hier Zeit eingespart oder eher auf kurzfristige Ergebnisse abgezielt wird, so kann sich das auf die Qualität und Entwicklung der Zusammenarbeit auswirken (Billett & Seddon, 2004).

Billett et al. (2007) führen an, dass eine offene und ehrliche Kommunikation zu einer Stärkung der Beziehung zwischen den Kooperationspartner_innen beiträgt. Auch weitere Berufsbildungsforscher_innen beschreiben Kommunikation als wichtig (Büchter & Gramlinger, 2004; Posselt et al., 2012; Stockmann & Silvestrini, 2012). Ebenfalls ist die Kommunikation mit Unternehmen notwendig. Bereits im Jahr 2003 weist Culpepper (2003) darauf hin, dass Politiker_innen auf Informationen von Unternehmen angewiesen sind, um Barrieren für deren Beteiligung an Trainingsmaßnahmen zu identifizieren.

Die Kommunikation kann über Runde Tische, moderierte Sitzungen oder über verschiedene Tools des Internets stattfinden (Gramlinger & Büchter, 2004). Bei Störungen in der Netzwerkarbeit liegen häufig Kommunikationsprobleme vor (Büchter & Gramlinger, 2004), die behoben werden müssen. Die vorhandenen Kommunikationslinien (wer kommuniziert mit wem?) spielen für den Austausch eine wichtige Rolle (Jansen, 1999; Rees, 1997). Daher sollte ein „asymmetrischer Informations- und Wissensaustausch“ (Büchter & Gramlinger, 2004, S. 49) vermieden werden, Informationen dürfen den Kooperationspartner_innen nicht vorenthalten werden (Rüttinger & Sauer, 2000).

Ein gemeinsames Ziel kann unterschiedliche Antworten der Akteure provozieren, welche wiederum möglicherweise Spannungen zwischen den Beteiligten hervorrufen. Infolgedessen ist eine Abstimmung - und somit Kommunikation - darüber notwendig, wie das Vorhaben fortgeführt werden soll (Billett et al., 2007). Demnach darf es keinen Konkurrenzkampf unter den Kooperationspartner_innen geben (Büchter & Gramlinger, 2004), stattdessen fördert insbesondere die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten die Kooperationskultur (Euler, 2003).

Für den Beziehungsaufbau ist nicht nur der gegenseitige Informationsaustausch bedeutsam. Zusätzlich kann die Ansicht, durch die Kooperation etwas Positives bewirken zu können, den Beziehungsaufbau stärken. Außerdem kann durch einen guten Kontakt untereinander ein gemeinsamer Konsens bei Meinungsverschiedenheiten gefunden werden. Erzielte Erfolge müssen ebenfalls gewürdigt und gefeiert werden, damit eine Zusammenarbeit fortbesteht und zusätzlich gestärkt wird. Die Kommunikation wird ebenfalls durch die Aufstellung eines strategischen Plans gefördert, der vertrauensbildend wirken kann und unterschiedliche Bedürfnisse berücksichtigt. Dieser ließe sich sogar visuell darstellen (Billett et al., 2007). Damit geht der Aspekt der Langlebigkeit von Beziehungen einher, da es einen Zusammenhang zwischen dem Erfolg einer Kooperation und der Langfristigkeit gibt (Euler, 2003; Wohlfart, 2002). Positiv wirkt es sich zudem aus, wenn keine Personalwechsel erfolgen (Falk, 2000): Nicht nur der Erfolg wird beeinträchtigt, sondern auch die Effizienz, wenn bei den Lehrkräften und dem Management eine hohe Fluktuation besteht (Stockmann & Silvestrini, 2012).

Abschließend kann das Prinzip „Beziehungsaufbau und -pflege“ folgendermaßen zusammengefasst werden: Um einen guten Beziehungsaufbau zu fördern, müssen Vertrauensaufbau (s. auch Abschnitt 3.1.3) erarbeitet sowie ein Engagement aller vorhanden sein. Gegenseitiger Respekt und Kommunikation sind ebenfalls wichtig. Damit Beziehungen zukünftig fortbestehen, sollten sie gestützt und gefestigt werden, beispielsweise, indem Erfolge gewürdigt werden (Billett et al., 2007).

Die empirischen Ergebnisse können mit theoretisch-konzeptionellen Konzepten ergänzt werden: White (2008) und andere Wissenschaftler_innen wie Provan et al. (2007) oder Granovetter (1973) bezeichnen, wie im Abschnitt 2.1 bereits dargestellt, Beziehungen mit „ties“. Nach Holzer (2010) sind Beziehungen sogenannte „Kontaktsysteme“, die sich aus einer Gesamtzahl möglicher Kontakte ausdifferenziert haben. Zwar können potenzielle Partner_innen bekannt sein, diese weisen damit jedoch noch keine_n Kontaktpartner_in für funktionierende Beziehungen aus (Holzer, 2010, S. 157). Aus diesem Grund nimmt

Reziprozität einen großen Stellenwert ein: Die Beteiligten müssen die vorhandene Beziehung wahrnehmen. „Es muss also ein Minimum an Kommunikation beziehungsweise Interaktion stattfinden“ (Clemens, 2016, S. 86). Folglich sind es die Erwartungshaltungen sowie Reaktionen aufgrund von Verhalten im Miteinander, die der Begriff Reziprozität beinhaltet. Beziehungen können dabei ganz unterschiedlich geartet sein und hängen vom Verhalten der Beteiligten ab (Clemens, 2016).

Die verschiedenen Beziehungen und somit auch die Formen der Zusammenarbeit wurden in einem theoretischen Konzept der Lernortkooperationen vom Berufsbildungsforscher Gessler (2017b) aufgegriffen, welches für Netzwerke mit mehr als zwei Akteuren interessant ist. Gessler (2017b) verwendet in seiner Arbeit den Begriff Kollaboration als einen breiteren Begriff, der verschiedene Arten der Zusammenarbeit wie Koordination und Kooperation beinhaltet. Das theoretische Konzept beruht auf der kulturhistorischen Tätigkeitstheorie von Fichtner (1984), Engeström (1987) und Wehner et al. (1998). Wehner et al. (2000) nennen drei Perspektiven, die eine detaillierte Betrachtung von Kollaborationen ermöglichen: die gesellschaftliche, die organisatorische und die Handlungs-Ebene. Gessler (2017b, S. 180) beschreibt die drei Ebenen folgendermaßen:

„On an organizational level, collaboration is embedded in a principle of efficiency with the purpose of optimization of joint activities to improve performance and products. Our approach investigates collaboration on the action level with the focus on the actors and social processes. Actions are embedded in evolved formal structures, which must be subjectively redefined and recontextualized in everyday practice.“

Nach Gessler (2017b) beruht die Zusammenarbeit zwischen den beiden Lernorten (Betrieb / Schule) auf einem historischen Prozess, da sich Strukturen zwischen den Lernorten entwickeln und verfestigen. Die Handlungen werden zudem durch formale Strukturen gerahmt, die zwar nicht direkt das Handeln der Lehrkräfte und Ausbilder_innen bestimmen, jedoch ein grundlegendes Verständnis für die jeweiligen Aufgaben schaffen. Folglich können Schulen und Unternehmen auch ohne direkte Zusammenarbeit miteinander agieren, da die Orientierung anhand der formal vorgegebenen Strukturen erfolgt. Die beiden Lernorte müssen sich nicht miteinander austauschen. Diesen Zustand bezeichnet Gessler mit dem Begriff „initial coordinatedness“. In Anbetracht unerwarteter Ereignisse im Alltag muss der grob vorhandene gemeinsame Kontext von den Beteiligten neu definiert werden, so dass explizit koordinative Aktivitäten möglich werden. Die Zusammenarbeit kann einerseits eine „korrigierende

Koordination“ sein, die durch unerwartete Ereignisse ausgelöst wird, andererseits ist aufgrund von Erwartungen über möglich auftretende unbeabsichtigte Entwicklungen eine „expansive Koordination“ möglich. Gessler (2017b, S. 180) beschreibt die Unterscheidung zwischen korrigierender und expansiver Koordination folgendermaßen: „The corrective coordination is problem-driven and past-oriented, while the expansive coordination is goal-driven and future-oriented“. In einer oberflächlichen Beobachtung ist es unmöglich, bei einer Kooperation eine der beiden Formen anzugeben. Das kann erst erfolgen, wenn eine Analyse der zugrundeliegenden Motivation, Zielorientierung und Zeitschiene erfolgt. Die korrektive Koordination beinhaltet situative Lösungen beziehungsweise eine einzelne Handlung. Für die expansive Koordination ist Erfahrung hingegen unerlässlich. Als Beispiel für die koordinierte Handlung kann der Austausch zwischen den Lernorten über das Sozialverhalten eines Auszubildenden genannt werden oder der Besuch von Lehrkräften in Unternehmen, damit sie ein besseres Verständnis über die Arbeitsabläufe im Betrieb erhalten. Basis für eine Zusammenarbeit kann so eine Koordination sein. Bei „Kooperationen“ werden beispielsweise die Ausbildungspläne der Betriebe mit den Curricula aufeinander abgestimmt. Dafür sind gemeinsame Ziele einschließlich einer hohen Interdependenz eine Voraussetzung. Im Vergleich ist somit Kooperation eine stärkere Zusammenarbeitsform der Beteiligten als Koordination.

Als letzte mögliche und zugleich stärkste Form der Zusammenarbeit nennt Gessler (2017b, S. 181) „Ko-Konstruktion“:

„[T]his form can either emergent bottom-up if the partners in the phase of cooperation reflect their role and the initial coordinatedness due to unsatisfactory cooperative practice as a result of the basic division of labour and the incorporated division of responsibility.“

Zur Erreichung gemeinsamer Ziele kann es unter Umständen sinnvoll sein, die eigene Rolle – auch innerhalb von Arbeitsgruppen – zu überdenken. Dadurch verschwimmen die Grenzen zwischen der Schule und dem Unternehmen. Diese Form der Zusammenarbeit kann aber auch durch einen Top-Down-Ansatz erreicht werden. Der Top-Down-Ansatz stellt eine Herausforderung dar, denn es werden nicht nur Strukturen benötigt, sondern darüber hinaus ist ein gemeinsamer Denkansatz erforderlich. Dafür muss ein intensives Coaching erfolgen.

Zusammenfassend stellt Gessler (2017b, S. 181) sein theoretisches Konzept folgendermaßen dar:

Collaboration					
Form	Implicit	Explicit			
	Initial Co-ordinatedness	Coordination		Cooperation	Co-construction
		Corrective	Expansive		
Character of collaboration	Self-reliance & no personal relation	Reactive & referencing	Active & adjustment	Proactive & interdependent	Innovative & intertwining
Implementation of collaboration	Parallel activities & implicit expectations	Explicit expectations & harmonized activities	Harmonized activities & anticipatory perspective	Anticipatory perspective & integrated work processes	Integrated work processes & transformed roles
Catalyst of collaboration	Need or opportunity not existent or ignored	Need and opportunity to solve a problem	Need and opportunity to avoid common problems	Need and opportunity to improve quality	Need and opportunity to improve the division of labour / initial coordinatedness
Grounding of collaboration	Accepted role within the tradition and structure of the dual system	Shared expectations	Shared intentions	Shared objectives	Shared goals

Abbildung 2: Das Konzept der Kollaboration (Gessler, 2017b, S. 181)

Nicht nur Gessler (2017b), sondern beispielsweise auch Buschfeld und Euler (1994) weisen bereits im Jahr 1994 auf drei verschiedene Kooperationsformen hinsichtlich der Lernortkooperation hin: Die erste Form beinhaltet das Informieren, die zweite Kooperationsform umfasst die Abstimmung und die dritte Form inkludiert das gemeinsame Zusammenwirken.

Im weiteren Verlauf der Arbeit soll zunächst der Begriff Kooperation verwendet werden, ohne eine Bewertung der Zusammenarbeitsform vorzunehmen. Die Konzepte sowohl von Buschfeld und Euler (1994) als auch von Gessler (2017b) zeigt aber auf, dass verschiedene Formen der Zusammenarbeit möglich sind (s. auch Abschnitt 10.1).

3.1.2 Intensität des Kontakts

Im engen Zusammenhang mit dem „Beziehungsaufbau und -pflege“ und dem theoretischen Konzept von Gessler (2017b) steht die von Falk (2000) genannte „Intensität“, also die Frage danach, wie häufig die Organisationen miteinander interagieren. Falk (2000, S. 104) schreibt: “The number of meetings per week, month or year is a crucial factor in the viability and success of partnerships.” Besonders zu Beginn ist ein enger Kontakt notwendig, um unter anderem gemeinsame Ziele festzulegen. Je länger die Beziehungen andauern, desto mehr Vertrauen kann zwischen den Kooperationspartner_innen aufgebaut werden, was die Intensität der benötigten Interaktionen verringern kann (Falk, 2000). Zwischen den Beteiligten sind sowohl schwache als auch starke Beziehungen möglich (Jansen, 2000; Wilbers, 2003).

Obwohl Beziehungen einen zentralen Aspekt in Netzwerktheorien darstellen, werden diese bisher kaum definiert (Clemens, 2016; Holzer, 2010). Eine der wenigen Ausnahmen stellt Granovetter (1973) dar, der in seinem bereits lange bekannten Konzept eine Unterscheidung zwischen starken („strong“) und schwachen Beziehungen („weak ties“) anführt. In starken Beziehungen ist dabei ein häufiger Kontakt zwischen den Mitwirkenden vorhanden und es besteht eine emotionale Nähe: “[T]he strength of a tie is a (probably linear) combination of the amount of time, the emotional intensity, the intimacy (mutual confiding), and the reciprocal services which characterize the tie” (Granovetter, 1973, S. 1361). Bei schwachen Beziehungen gibt es diese Aspekte nicht.

3.1.3 Vertrauen

Nach Billett et al. (2007) müssen „building and maintaining trust and trustworthiness“ als wichtig für eine Kooperation angesehen werden. Wie nachfolgend dargestellt, ist das Prinzip „Vertrauen“ eng mit den vorher genannten Prinzipien „Beziehungsaufbau und -pflege“ und „Intensität des Kontakts“ verknüpft. Wie bereits das obenstehende Zitat von Granovetter (1973) zeigt, baut eine starke Beziehung auf Vertrauen auf. Daher soll nun auf das Prinzip „Vertrauen“ eingegangen werden.

Wissenschaftler_innen sind sich einig, dass Kooperationen nur bei vorhandenem Vertrauen zwischen den Partnern langfristig von Bestand sein können (z. B. Büchter & Gramlinger, 2004; Euler, 2003; Stockmann & Silvestrini, 2012; Zaheer et al., 1998). Zum Vertrauensaufbau sollen alle Beteiligten einbezogen und die verfügbaren Informationen geteilt werden. Voraussetzung ist eine offene und gleichberechtigte Kommunikation zwischen den Partner_innen. Bei einer länger andauernden Kooperation lässt sich Vertrauen leichter aufbauen und vertiefen. Zusätzlich fördert die Festlegung eines strategischen Plans das Vertrauen (Billett et al., 2007). Als ein Vertrauensbeleg gelten dabei eingebrachtes Engagement oder der Beweis von gutem Willen (Billett et al., 2007).

Somit wird nicht nur das Teilen von Informationen als fundamental angesehen, sondern darüber hinaus eine aktive Beteiligung und das Einhalten von Absprachen. Vor allem muss mit denjenigen Organisationen Kontakt gesucht werden, die sich nicht an der zugesprochenen Zusammenarbeit beteiligen. In diesem Zusammenhang sind Ehrlichkeit und gegenseitiger Respekt relevant (Billett et al., 2007), denn für ein Scheitern von Kooperationen wird insbesondere Misstrauen unter den Akteuren verantwortlich gemacht (Kramer, 1999).

Jedoch wird im Bereich der Berufsbildungsforschung kaum darauf eingegangen, wie gegenseitiges Vertrauen der Kooperationspartner_innen entwickelt werden kann beziehungsweise worauf es beruht. Um dies für den Berufsbildungssektor in Mexiko genauer zu untersuchen, wird auf die Arbeit von Dyer und Chu (2000) zurückgegriffen. Deren Untersuchung fungiert hier als Hilfsmittel, weil die Autoren ihr Konzept am Beispiel eines interorganisatorischen Netzwerkes bildeten und im internationalen Kontext arbeiten. Dyer und Chu (2000) entwickelten ihr Vertrauens-Konstrukt für eine Untersuchung zwischen Automobilzulieferer und Käufer_innen in den USA, Japan sowie Korea. Ihre Arbeit wird bereits in verschiedenen Disziplinen - wie etwa international business oder der Politikwissenschaft - beachtet (MacDuffie, 2011).

Das theoretische Konstrukt von Dyer und Chu (2000) konzentriert sich auf eine Aufstellung von fünf Hypothesen, denen drei Perspektiven zugeordnet werden. Die drei Perspektiven bezeichnen die Autoren als „social/embeddedness perspective“, „process-based perspective“ und „economic (hostage-based) perspective“.

Unter „social/embeddedness perspective“ wird Vertrauen durch soziale Interaktion mit den Kooperationspartner_innen verstanden (Dyer & Chu, 2000). Die persönliche Beziehung untereinander steht hier somit im Mittelpunkt. Opportunistisches Handeln einzelner Partner_innen soll durch soziale Sanktionen verhindert werden. Die Sanktionen können dabei unterschiedliche Ausmaße annehmen wie beispielsweise den Entzug von Liebe oder Respekt bis hin zum Ausschluss aus dem Netzwerk.

Laut Dyer und Chu (2000) ist Zeit notwendig, damit Vertrauen aufgebaut werden kann. Bei einer langfristigen Beziehung wird soziales Wissen generiert, welches hilft, Verhaltensmuster der Beteiligten einzuordnen beziehungsweise einzuschätzen. Zudem weisen die Autoren darauf hin, dass durch einen langanhaltenden Kontakt die Partner_innen seltener ausgenutzt werden. Daher lautet ihre erste Hypothese: „The longer the duration since the first supplier-buyer transaction, the higher the supplier's trust in the buyer“ (Dyer & Chu, 2000, S. 263).

Ebenso zeigen die beiden Wissenschaftler die Wichtigkeit von persönlichen Interaktionen auf, wodurch eine Bindung entstehen kann und formulieren als zweite Hypothese: „The greater the face-to-face interaction between the supplier and buyer, the higher the level of supplier trust in the buyer.“ (Dyer & Chu, 2000, S. 263)

Als zweite Perspektive wird die „process-based perspective“ dargestellt (Dyer & Chu, 2000). Diese unterscheidet sich gegenüber der ersten darin, dass gegenseitiges Vertrauen aufgrund von institutionalisierten Prozessen sowie Routinen beruht, die die Partnerorganisationen anwenden.

Bei der Auswahl der (Geschäfts-) Partner_innen kann die bereits vorhandene Interaktion der Beziehung entscheidend sein. Die dritte Hypothese lautet: „Supplier trust is higher when the buyer has a track record of continuous repeated exchange with the supplier (e.g., the supplier's history of rewinning the contract at the model change is high)“ (Dyer & Chu, 2000, S. 264).

Vertrauen kann ebenso durch Reputation geschaffen werden, etwa durch Hilfsangebote oder Geschenke an (ehemalige) Partner_innen. Durch diese Zusatzleistung wird Engagement als guter Wille ersichtlich, was keine opportunistische Strategie darstellt. Als vierte Hypothese formulieren die Autoren: „The greater the assistance provided by the buyer to the supplier, the greater the supplier's trust in the buyer“ (Dyer & Chu, 2000, S. 265).

Nach Dyer und Chu (2000) gibt es noch eine dritte Perspektive: „economic (hostage-based) perspective“. Vertrauen wird danach aufgebaut, indem die Beteiligten aufgrund des wirtschaftlichen Interesses (z. B. Aktienbesitz) Verpflichtungen nachkommen. Die fünfte Hypothese lautet daher: „The greater the buyer's ownership of supplier stock, the higher the level of supplier trust in the buyer.“ (Dyer & Chu, 2000, S. 265). Die dritte „economic (hostage-based) perspective“ (Dyer & Chu, 2000, S. 265) soll jedoch in dieser Arbeit nicht weiter beachtet werden, weil Vertrauen nicht auf Grundlage einer „economic (hostage-based) perspective“ beruhen kann (MacDuffie, 2011; Sitkin et al., 1998). Die angeführten Hypothesen arbeiten beispielhaft mit dem Vertrauen zwischen Zulieferer und Kaufenden. Sie könnten jedoch ebenfalls auf andere Bereiche übertragbar sein, beispielsweise auf Kooperationen zwischen den Beteiligten des Berufsbildungssystems wie Schulen und Unternehmen. Entscheidend ist dabei der Fokus auf die Förderung von Vertrauen zwischen den Beteiligten und nicht auf den Begriffen wie Zulieferer und Kaufenden.

Zusammenfassend wird durch den Abschnitt 3.1 ersichtlich, dass insgesamt drei Prinzipien der Kategorie „Beziehungen“ eingeordnet werden können: „Beziehungsaufbau und -pflege“, „Intensität des Kontakts“ und „Vertrauen“. Bei diesen drei Prinzipien stehen die Verbindungen der Akteure auf unterschiedliche Weise im Fokus, die für einen Beziehungsaufbau besonders wichtig sind. Allerdings zeigen bereits Billett et al. (2007), dass nicht nur drei, sondern noch weitere Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen existieren. Die weiteren aus dem wissenschaftlichen Diskurs bekannten Prinzipien werden in den beiden nächsten Abschnitten dargelegt. Im Abschnitt 3.4 werden schließlich alle aufgezeigten Prinzipien erneut aufgegriffen und in einem Modell verdichtet.

3.2 Steuerungsanstrengungen

3.2.1 Aushandlung gemeinsamer Ziele

Viele Wissenschaftler_innen verweisen auf die Notwendigkeit, gemeinsame Ziele auszuarbeiten, damit Kooperationen funktionieren können (Billett et al., 2007; Bünning & Schnarr, 2009; Frommberger, 2016; Mitchell, 1998; Stockmann, 2019). Falk (2000, S. 104) schreibt: „Well-defined and well-understood purpose is the linchpin of the development of strong networks among the partners (...).“ Wie bereits oben ausgeführt (vgl. Abschnitt 2.2.1) verfolgen die Mitwirkenden eines Netzwerkes häufig unterschiedliche Interessen (Billett et al., 2007; Mitchell, 1998; Provan & Kenis, 2007). Daher muss unter den Beteiligten ein gemeinsamer Konsens erarbeitet werden (Billett et al., 2007; Frommberger, 2016; Provan & Kenis, 2007; Rees, 1997). Es dürfen keine „Partikularinteressen“ (Büchter & Gramlinger, 2004, S. 49) verfolgt werden, sondern es muss für alle stattdessen der Mehrwert von gemeinsamen Vereinbarungen deutlich sein (Billett, 2000). Insbesondere sollte der private Sektor für die Umsetzung dualer Konzepte verstärkt überzeugt werden, damit sich Unternehmen engagieren (Frommberger, 2016).

Seitens der Kooperationspartner_innen erfolgt die Entscheidung der Ziele dabei oftmals aufgrund eines lokalen Problems/Anliegens. Beispielsweise werden Partnerschaften eingegangen, weil die lokalen Akteure des Berufsbildungssystems mit der in der Region bis dato vorhandenen Qualität der Berufsausbildung unzufrieden sind. Nach der Festlegung von gemeinsamen Zielen können unterschiedliche Ansätze zur Problemlösung entwickelt werden (Billett et al., 2007). Insofern entstehen Kooperationen auf Grund einer bestimmten Absicht und haben sich nicht „serendipitous“ (Kilduff & Tsai, 2003, S. 88 ff.) (dt. zufällig) gebildet.

Im Übrigen können sich die Ziele im Laufe der Zusammenarbeit durch die Interaktionen weiter konkretisieren. Damit die erwarteten Vorhaben erreicht werden, ist es erforderlich, dass sich insbesondere Einzelpersonen der beteiligten Organisationen freiwillig engagieren. Nur durch deren Engagement und ihrer Zusammenarbeit lässt sich die Bildung von Sozialpartnerschaften erreichen. Es muss somit bei den Beteiligten die Erkenntnis vorliegen, dass mittels einer Zusammenarbeit sich etwas Positives entwickeln dürfte und Kooperationen für die Erreichung von Zielen äußerst gewinnbringend sein können (Billett et al., 2007).

Die Beispiele verdeutlichen, dass gemeinsame Ziele zwischen den Beteiligten eine große Rolle spielen. Die Prinzipien „Aushandlungen gemeinsamer Ziele“ und das nachfolgende Prinzip

„Motivation aller Beteiligten“ hängen eng miteinander zusammen. Die gesetzten Ziele gelten als Verursacher von Motivation (Elliot & Fryer, 2008).

In der Zielpsychologie wird „untersucht, wie Ziele gesetzt werden können, wie Zielrealisierung stattfindet und welche selbstregulatorischen Prozesse durch Ziele aktiviert werden. Das Interesse der Zielpsychologie läuft letztendlich immer auf eine Frage hinaus: Welche Art von Ziel hat die höchste Erfolgsrate?“ (Storch, 2009, S. 183). Aus diesem Grund sollten Zielsetzungen nach folgenden Kriterien formuliert werden, um optimale Erfolge zu erreichen: „Specific, Measurable, Attractive, Realistic, Terminated“ (Storch, 2009, S. 183). Locke und Latham (1990) können aufgrund ihrer empirischen Untersuchung die genannten Kriterien einer optimalen Zielsetzung als belastbar ansehen.

3.2.2 Motivation aller Beteiligten

Eng verknüpft mit dem Prinzip „Aushandlung von gemeinsamen Zielen“ ist das Prinzip der „Motivation aller Beteiligten“ (Stockmann & Silvestrini, 2012), das auch für das Funktionieren von Lernortkooperationen maßgeblich ist (z. B. Dohmen, 2016). Da Lernortkooperationen als ein Element der Dualität gelten, muss dieser Aspekt beachtet werden. Dabei kann auf der einen Seite die Motivation von Organisationen und auf der anderen Seite die Motivation von Individuen festgestellt werden. Da insbesondere bereits in Kapitel 2.2.1 die Motive der verschiedenen Beteiligten für Kooperationspartnerschaften thematisiert wurden, wird an dieser Stelle nur kurz insbesondere auf die Motivation von Organisationen genauso wie auf Individuen eingegangen, durch bestimmte Eigenschaften, - wie z. B. Macht, - die Umsetzung von dualen Programme fördern.

Das Engagement von Organisationen im privaten Sektor zu steigern, scheint eine besondere Herausforderung zu sein (Frommberger, 2016; Hall & Soskice, 2001). Um die Motivation auf Seiten der Unternehmen zu fördern, müssen die zu schaffenden Berufsbildungsangebote deren Bedürfnissen entsprechen. Beispielsweise sollte selbstgesteuertem Lernen ein hoher Stellenwert eingeräumt, die Spezifitäten von Kleinunternehmen beachtet werden oder die Lehrkräfte über genügend Fachwissen verfügen (Billett, 2000). Betriebe engagieren sich insbesondere dann, wenn sie profitieren (Culpepper, 2003) und die Berufsbildung „gut institutionalisiert, qualitativ hochwertig und gesellschaftlich anerkannt ist“ (Clement, 2015, S. 26). Nur mittels einer vorhandenen Ausbildungsbereitschaft seitens der Betriebe können duale Praktiken angeboten werden (Gonon, 2012). In diesem Kontext ist anzumerken, dass im wissenschaftlichen Diskurs hinsichtlich der Motivation der Unternehmen auch der Ausdruck „betrieblicher Bedarf“ verwendet wird (z. B. Severing, 2009; Wiemann & Pilz, 2017; Pilz, 2017a). Motivation schließt den Bedarf mit ein und wird in der vorliegenden Arbeit als übergreifendes Wort verwendet. Darüber hinaus ist der Bedarf auch im Prinzip „Flexibilität“ enthalten (s. Abschnitt 3.3.2).

Auf internationaler Ebene sind es oftmals multinationale Unternehmen (MNU), die versuchen, duale Programme umzusetzen. Da sie eine spezifische, organisatorische Ausgestaltung aufweisen, können sie ihr bereits für ein Land entwickeltes Trainingsprogramm auf andere Standorte der Welt übertragen (z. B. Pilz & Li, 2014; Wiemann et al., 2019).

Aber nicht nur auf Seiten der Organisationen und am Arbeitsplatz ist Motivation entscheidend, die für den Erfolg von einzelnen Mitarbeiter_innen, Teams und Organisationen sorgt (Kehr et

al., 2018); entscheidend ist auch die Motivation der anderen Beteiligten. Im Hinblick auf die Motivation bei den Berufsbildungsorganisationen ergänzt Euler (2003, S. 35):

„In personaler Perspektive interessieren die Motive, Einstellungen und subjektiven Theorien der Ausbilder und Berufsschullehrer hinsichtlich der Aufnahme beziehungsweise Unterlassung von Lernortkooperationen“.

Dementsprechend muss eine Motivationssteigerung bei diversen Mitwirkenden erfolgen, um das Lernen an den verschiedenen Lernorten zu intensivieren. Die Akteure müssen miteinander kommunizieren, um eine hohe Motivation bei allen Beteiligten zu erreichen.

In diesem Zusammenhang ist jedoch nicht nur die Motivation einer Organisation entscheidend, sondern auch der einzelnen Individuen, die bestimmte Trainingskonzepte kennen und befürworten. Somit spielt der „Sozialisierungshintergrund des Entscheidungsträgers“ in Organisationen ebenfalls eine Rolle (Wiemann, 2019, S. 325 ff.). Auf internationaler Ebene nehmen Einzelpersonen, die Kooperationen initiieren, daher eine wichtige Funktion ein. Gessler (2019, S. 231 ff.) bezeichnet diese Personen, als „Promotoren“⁷. Wenn solche Promotoren überzeugt von den Chancen und Möglichkeiten einer Kooperation sind, können sie durch bestimmte Eigenschaften wie Fachwissen oder Macht andere motivieren, Zusammenarbeit fördern und duale Programme etablieren.

Es stellt sich die Frage nach einer allgemeinen Definition von Motivation. Innerhalb der Motivationspsychologie wird seit langem darüber diskutiert (Heckhausen, 1980). Diese Wissenschaftsdisziplin geht den Fragen nach, „wozu“ und damit eng verbunden „wie“ Aktivitäten von Menschen zu erklären sind. Grundsätzlich wird motiviertes Handeln durch zwei Aspekte bestimmt: Streben nach Wirksamkeit sowie geplantes Verhalten, um Ziele zu erreichen (Heckhausen & Heckhausen, 2018, S. 2 ff.).

Heckhausen und Heckhausen (2018, S. 4) bezeichnen „Motivation als Produkt von Person und Situation“. Personenbezogene Faktoren sind beispielsweise Grundbedürfnisse, die ein Mensch hat: Gewohnheiten oder bestimmte zu verfolgende Ziele. Situationsbedingte Anreize sind Anreize, die einen Menschen zum Handeln bewegen. Diese Anreize führen schließlich zur Aktion (Heckhausen & Heckhausen, 2018). Demnach müssen sowohl Organisationen als auch Individuen in der mexikanischen Berufsbildung über Motivation verfügen, um miteinander zu kooperieren bzw. um andere zu überzeugen, eine Zusammenarbeit einzugehen.

⁷ Beim Begriff Promotor handelt es sich um ein abstraktes Konstrukt, weshalb nur die männliche Form gewählt wird.

3.2.3 Governance/Machtverhältnisse

White (2008) nimmt Aspekte wie Steuerungsanstrengungen, Rollenzuweisungen oder Spielregeln in seiner Netzwerktheorie auf. Wie bereits im Abschnitt 2.2.3 dargestellt, kann das Handeln der Akteure durch das Governance-Konzept gedeutet werden. Nach Billett et al., (2007) gilt Governance als ein weiteres notwendiges Prinzip. Da bereits das theoretische Konstrukt von Brüsemeister und Kussau (2007) im Abschnitt 2.2.3 präsentiert wurde, wird nachfolgend nur auf die empirischen Ergebnisse eingegangen.

Governance kann die Entwicklung einer Sozialpartnerschaft stützen, weil dadurch sichergestellt wird, dass sich die Kooperationspartner_innen an der Zusammenarbeit beteiligen (Provan & Kenis, 2007). Damit die Zusammenarbeit gefördert wird, ist die gemeinsame Erstellung von Regeln erforderlich, um unter anderem die Rollen der Partner_innen zu definieren. Dadurch wird ersichtlich, wer über welchen Einfluss im Hinblick auf das festgelegte Ziel verfügt (Billett et al., 2007; Seddon et al., 2004). Beispielsweise ist es zu Beginn und für den Fortbestand von Kooperationen wichtig zu klären, ob der Staat bereit ist, Verantwortung an die Unternehmen abzugeben. Entscheidend ist somit, ob der private Sektor die vom Staat übertragene Verantwortung übernimmt (Mitchell, 1998). Darüber hinaus ist untereinander zu klären, wie Ressourcen seitens der unterschiedlichen Beteiligten erworben und effizient genutzt werden (Provan & Kenis, 2007). Rees (1997, S. 146) beschreibt dies folgendermaßen: „The extent to which this system will operate effectively is necessarily dependent upon the development of a framework of cooperation within which each of these players can fulfil complementary functions efficiently.“ Obwohl kooperierende Akteure möglicherweise hinreichend aufeinander eingespielt sind und die gleichen Interessen verfolgen, ist die Etablierung von Mechanismen relevant, um eine erfolgreiche Koordination der Aufgaben zu ermöglichen (Gulati et al., 2012). Daher ist es für eine Zusammenarbeit unerlässlich, die jeweiligen Stärken und Schwächen der Beteiligten zu berücksichtigen, um wirksam miteinander zu agieren (Mitchell, 1998; Rees, 1997). Gleichmaßen sollten jedoch Handlungsspielräume für alle Mitwirkenden vorhanden sein, damit sich neue Ideen genauso wie weitere Zielsetzungen entwickeln können (Euler, 2003). Wenn Vorgaben darüber existieren, wie etwa bestimmte Agenden zu realisieren sind, kann dies eine Beziehung behindern und weniger Engagement hervorrufen. In der Vergangenheit gemachte negative Erfahrungen können dabei zur Ablehnung von Vorgaben beitragen (Billett et al., 2007).

Wichtig ist, dass Kooperationspartner_innen keine einseitigen Interessen verfolgen. Darum ist eine gewisse Sensibilität für das Agieren unabdingbar, da Handlungen im Vorfeld abgestimmt

werden müssen. Ansonsten können Misstrauen oder Besorgnis bei den Beteiligten die Folge sein. Auftretende Herausforderungen oder Konflikte müssen dann diskutiert und mögliche Lösungen erarbeitet werden (Billett et al., 2007; Provan & Kenis, 2007, S. 231; Rees, 1997). In diesem Zusammenhang sind nach Seddon et al. (2004, S. 128) drei Formen möglich, die für Spannungsverhältnisse zwischen den Partnern sorgen können: „role conflict, interest conflict, and regime conflict“. Da Konflikte innerhalb einer Zusammenarbeit als Herausforderungen angesehen werden, sollen die drei Arten beschrieben werden:

- Rollenkonflikte entstehen aufgrund von Unklarheiten der jeweiligen Rolle der Akteure sowie der daraus folgenden Wechselbeziehungen mit den anderen.

- Interessenkonflikte können nach Seddon et al. (2004) entstehen, weil die Beteiligten unterschiedliche Absichten verfolgen, auch bedingt durch die eigene Kultur und Geschichte. Mögliche ungleiche Entscheidungsbefugnisse können Spannungen verstärken. Bei einer Prägung durch die eigene Kultur und Geschichte sollen etwa bestimmte Arbeitsweisen von allen anderen Beteiligten übernommen werden, was wiederum ebenfalls zu Konflikten führen kann.

- Als drittes wird der Regimekonflikt genannt. Dabei werden die Interessen der einzelnen Organisationen von der zu dem Zeitpunkt vorherrschenden politischen Mehrheit geprägt. Regierungswechsel (wie etwa von sozialdemokratisch zu neoliberal oder umgekehrt) können die Interessen beziehungsweise das Agieren der Akteure beeinflussen.

Die letzten zwei Konfliktformen von Seddon et al. (2004) stehen somit in enger Verbindung zu den Motiven, die das Vorgehen der verschiedenen Organisationen (negativ) beeinflussen (s. auch Abschnitte 2.2.1 und 3.2.2).

Formelle Netzwerke, die sich auf Grund von staatlichen Vorgaben bilden, werden als schwierig angesehen (s. auch Initiierung von Kooperationen, Abschnitt 2.2.2). Mögliche Ursachen hierfür sind beispielsweise die Unzufriedenheit der Akteure hinsichtlich der vorgegebenen Rollenverteilung oder unterschiedliche Vorstellungen bei der Ausgestaltung einer Partnerschaft. Persönliche Netzwerke gelten im Gegensatz dazu als besonders erfolgreich bei Kooperationspartnerschaften (Billett et al., 2007).

3.2.4 Ressourcen/Finanzierung

Die Verfügbarkeit von ausreichenden Ressourcen ist für das Gelingen von Kooperationen sehr bedeutsam (Stockmann, 2019); sie sind dabei nach materiell und immateriell zu unterscheiden (Büchter & Gramlinger, 2004). Nur durch die Sicherstellung von ausreichenden Ressourcen können Kooperationsziele erreicht werden. Die Finanzierung - wer trägt welche Kosten? – ist daher ein wichtiger Aspekt (Billett et al., 2007).

Eine in der Region vorhandene Infrastruktur ist genauso wünschenswert (Billett, 2000), Kooperationspartner_innen können diese aber ebenso aufbauen (Billett et al., 2007). Durch die Beteiligten können verschiedene Leistungen oder Ressourcen eingebracht werden, was unterschiedliche Vereinbarungen zur Folge haben kann (Seddon et al., 2004). Damit Kooperationen nicht scheitern, ist die Einhaltung der Leistungserbringung von den Mitwirkenden bedeutend (Gulati et al., 2012). Diesbezüglich sollten auch Absprachen hinsichtlich möglicher Gewinne und Risiken, die im Laufe einer Kooperation entstehen, getroffen werden (Hall & Soskice, 2001). Folglich ist die Finanzierung von Berufsbildungsmaßnahmen bedeutend, insbesondere auch deshalb, weil sich die Akteure häufig nur unterschiedlich stark beteiligen können (Busemeyer & Trampusch, 2012; Dohmen, 2016; Mitchell, 1998). Das dritte Prinzip „building and maintaining capacities for partnership work“ von Billett et al. (2007) wird somit durch die Ausführungen gestärkt.

Für das Prinzip „Ressourcen/Finanzierung“ sind theoretisch-konzeptionelle Konzepte beispielsweise aus dem Bereich Wirtschaft verfügbar, aber nicht für die vorliegende Studie zielführend. Daher wird nachfolgend das letzte Prinzip „Netzwerkgröße“ präsentiert, welches der Kategorie „Steuerungsanstrengungen“ zugeordnet werden kann.

3.2.5 Netzwerkgröße

In der Literatur wird die Anzahl der Teilnehmenden in einem Netzwerk thematisiert, da diese als ein weiterer Einflussfaktor bezüglich des Kooperationserfolgs gilt. Immerhin müssen alle Kooperationspartner_innen koordiniert und die jeweiligen Interessen berücksichtigt werden. Absprachen sind ebenso in kleineren Gruppen einfacher zu realisieren wie auch eine aktive Beteiligung jedes einzelnen Mitglieds (Provan & Kenis, 2007). Diesbezüglich führt Schmidt (2003, S. 50) an: „Es ist eine Binsenweisheit jeglicher Kooperationserfahrung, dass die Zusammenarbeit zwischen zwei oder wenigen Partnern einfacher ist als mit vielen.“

In der Netzwerkforschung wird die Netzwerkgröße diskutiert (Stegbauer, 2016). Nach White (2008) existiert ein Netzwerk, wenn mindestens zwei Organisationen durch eine Beziehung miteinander verbunden sind. Stegbauer (2016, S. 11) schreibt: „dass Beziehungen zwischen Zweien die kleinste Einheit in der Netzwerkforschung darstellen“. Aus soziologischer Sichtweise ist Netzwerkforschung erst ab einer Anzahl von mindestens drei Akteuren interessant, weil die Konstellation und somit die Anzahl der möglichen Beziehungen eine andere ist (Stegbauer, 2016).

In einer Konstellation von zwei Beteiligten sind Vereinbarungen relativ einfach zu erzielen, da eine Verständigung nur einmal getroffen werden muss. Sobald drei Akteure in einem Netzwerk in Beziehungen zueinanderstehen, können einerseits drei Absprachen erfolgen, damit alle Partizipierenden zufrieden sind. Andererseits können sich aber auch zwei Beteiligte zusammenschließen, um den dritten zu überstimmen. In einem Netzwerk von vier Organisationen ändert sich wiederum die Konstellation, die verschiedene Formen annehmen kann. Beispielsweise ist aufgrund der Anzahl eine Symmetrie vorhanden, so dass zwei Einheiten à zwei Personen bzw. Organisationen bestehen, die ebenbürtig sind. Somit ist keine Einheit der anderen Einheit überlegen. Mit steigender Akteurenzahl steigt auch die Notwendigkeit einer Koordinierung, es müssen vermehrt Absprachen getroffen werden. Infolgedessen können Kleingruppen über eine Leitungsfunktion verfügen, so dass nicht jeder Beteiligte mit jedem kommunizieren muss (Stegbauer, 2016). Somit lässt sich schlussfolgern, dass „[i]n ganz kleinen Gruppen (...) Inhalte und Beziehungen leicht ausgehandelt werden [können]“ (Stegbauer, 2016, S. 34). Folglich müssen im mexikanischen Berufsbildungssystem Abstimmungen unter wenigen Akteuren ebenfalls einfacher sein zu realisieren.

Innerhalb der Kategorie „Steuerungsanstrengungen“ konnten insgesamt fünf verschiedene Prinzipien beschrieben werden, die für erfolgreiche Kooperationen benötigt werden. Diese fünf Prinzipien lauten: „Aushandlung von gemeinsamen Zielen“, „Motivation aller Beteiligten“, „Governance/Machtverhältnisse“, „Ressourcen/Finanzierung“ und „Netzwerkgröße“. Auch diese fünf Prinzipien werden im Abschnitt 3.4 im Modell aufgegriffen.

3.3 Einbettung

White (2008) stellt die „Einbettung“ der Organisationen als einen wichtigen Aspekt in seiner Netzwerktheorie dar. Auch in der Berufsbildungsforschung bestätigen Wissenschaftler_innen die notwendige Beachtung der Einbettung (z. B. Caves et al., 2019). Beispielsweise schreibt Stockmann (2019, S. 152) im Hinblick auf die internationale Entwicklungszusammenarbeit:

„Empirisch zeigen die hier untersuchten Evaluierungsstudien, dass ein Projekt langfristig nicht erfolgreich sein wird, wenn es nicht systemkompatibel ist. Dies heißt, wenn die Projektinterventionen nicht die politischen, kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen beachten, dann wird es sich systemisch nicht verankern lassen, sodass kaum mit Breitenwirksamkeit gerechnet werden kann“.

Nachfolgend werden die einzelnen Prinzipien präsentiert, die der Kategorie „Einbettung“ zugeordnet werden können.

3.3.1 Ort der Partnerschaften

Die Besonderheit der Region darf nicht außer Acht gelassen werden, um Kooperationen zu fördern. Beispielsweise müssen die Spezifika der dort ansässigen Unternehmen sowie die damit verbundenen Beschäftigungsmöglichkeiten und Bildungsangebote berücksichtigt werden (Billett, 2000).

Ebenso kann die räumliche Nähe zum Erfolg von Partnerschaften beitragen, weshalb insbesondere mit denjenigen eine Verbindung gesucht wird, die sich beispielsweise in der gleichen Region / im gleichen Bundesstaat befinden. Dadurch können unter anderem persönliche Treffen leichter realisiert werden. Auch wenn inzwischen Videokonferenzen – insbesondere seit Beginn der Covid-19-Pandemie – zunehmend an Bedeutung gewinnen, so sind Treffen vor Ort weiterhin wichtig (Callan & Ashworth, 2004; Provan & Kenis, 2007; Weber, 2022).

Um die Bedeutung der geographischen Nähe von Partnerschaften zu verdeutlichen, soll die Wirtschaftsgeographie als Zugang dienen, denn in dieser Disziplin spielen sowohl lokale Räume als auch die Berufsbildung eine Rolle. Wissenschaftler_innen sehen regionale Akteursnetzwerke hinsichtlich Wissens- und Lernprozessen als bedeutend an, weil diese Innovationen hervorrufen und die regionale Wettbewerbsfähigkeit steigern (Bathelt &

Cohendet, 2014; Ibert et al., 2014). Im theoretischen Konzept der „Triple Helix“ von Etzkowitz und Leydesdorff (1995) stehen drei Organisationen im Mittelpunkt, die wissensgesteuerte Regionalentwicklung vorantreiben: Universitäten, Unternehmen und die Regierung.

In der Wirtschaftsgeographie werden face-to-face-Kontakte auch mit „geographical proximity“ bezeichnet und als wichtig erachtet (Rallet & Torre, 2016, S. 421 ff.). Sie sind für die Förderung von Innovationen relevant. Aus diesem Grund nimmt die geographische Nähe eine bedeutende Funktion ein, denn dadurch sind Synergieeffekte der lokalen Akteure nutzbar. Darüber hinaus kann durch diese Nähe Vertrauen aufgebaut werden (ebd.). In diesem Zusammenhang ist der von Bathelt et al. (2002) bezeichnete „local buzz“ zu nennen: Durch das lokale Rauschen können sowohl das Wissen der Beteiligten als auch Gerüchte ausgetauscht werden.

3.3.2 Flexibilität

Flexibilität ist hinsichtlich notwendiger Veränderungen des Trainingsmodells (beispielsweise eine flexible Anpassung des Programms) ein weiteres entscheidendes Prinzip, damit Kooperationen erfolgreich sein können (Meister, 1998; Stockmann, 2019). In neuen Situationen ist eine flexible Anpassung der Kooperationspartner_innen wichtig. Dieses Prinzip ist insbesondere aufgrund der Entwicklung von neuen Technologien zu beachten (Callan & Ashworth, 2004), da sich die Anforderungen an die Beteiligten ändern können: Lerninhalte müssen den aktuellen Marktanforderungen entsprechen (Fluitman, 1999; Stockmann & Silvestrini, 2012). Nach den Ausführungen von Stockmann und Silvestrini (2012) ist die praktisch orientierte Berufsbildung wichtig für eine erfolgreiche Arbeit. Bei der Implementierung dualer Programme muss dieser Zusammenhang im nationalen Berufsbildungssystem Beachtung finden (Stockmann & Silvestrini, 2012). Aus den Ausführungen wird ersichtlich, wie eng das Prinzip der „Flexibilität“ mit dem vorherigen Prinzip „Ort der Partnerschaft“ verbunden ist. Darüber hinaus steht das Prinzip in einem Zusammenhang mit dem betrieblichen Bedarf und somit dem Prinzip „Motivation aller Beteiligten“ (s. Abschnitt 3.2.2).

Hinsichtlich des Prinzips „Flexibilität“ existieren keine theoretisch-konzeptionellen Konzepte. Nachfolgend wird somit ein weiteres Prinzip dargelegt, welches der Kategorie „Einbettung“ zugeordnet werden kann.

3.3.3 Organisationsstruktur der Partner_innen

Als weiteres Prinzip kann die „Organisationsstruktur der Partner_innen“ genannt werden. Organisationen können ungleiche Organisationsgrößen aufweisen. Fortwengel und Sydow (2018) legen dar, dass die Unternehmensgröße einen Faktor für eine erfolgreiche Kooperation bei Ausbildungsmöglichkeiten darstellt. In ihrer Fallstudie gehen sieben klein- und mittelständische Unternehmen eine Zusammenarbeit mit einem multinationalen Unternehmen (MNU) ein. Diese wird letztlich aber aufgrund der unterschiedlichen Firmenpolitik und wegen des strukturellen Ungleichgewichts beendet. Obwohl Fortwengel und Sydow (2018) nur eine relativ geringe Anzahl an unterschiedlich großen Mitwirkenden untersuchen, kommen sie zu dem Schluss, dass die Beteiligten bei einer Kooperation ähnliche Organisationsstrukturen aufweisen sollten.

Abgesehen vom empirischen Befund von Fortwengel und Sydow (2018) gibt es keine weiteren theoretisch theoretisch-konzeptionellen Ausführungen, die an dieser Stelle dargelegt werden können.

3.3.4 Institutionen und Anerkennung von Zertifikaten/Qualifikationen

Thelen (2004) führt an, dass Anstrengungen vorzunehmen sind, um Kooperationen zu fördern. Kooperationen seien nicht selbsttragend und hingen stark von Politiker_innen und den vorhandenen Institutionen ab (Emmenegger et al., 2019). Danach haben die Institutionen - wie auch in der Netzwerktheorie von White (2008) bereits dargelegt - Einfluss auf Kooperationen.

Im Hinblick auf eine Zusammenarbeit sind rechtliche Vorgaben vonnöten, die Zusammenarbeitsformen im Berufsbildungssystem unterstützen (Bünning & Schnarr, 2009, S. 14). Mitchell (1998, S. 20) schreibt: „National mechanisms have an important role to play in facilitating, promoting and mobilizing collective initiatives and partnerships as engines of dynamic change in the field of training.“ Er führt weiter an, dass private und öffentliche Akteure einen rechtlichen Regelungsrahmen für das Ausbildungssystem benötigen, weshalb politisches Engagement entscheidend sei. Nur aufgrund des Vorhandenseins von Institutionen können Partnerschaften gefördert werden (Mitchell, 1998). Auch Vogelsang und Pilz (2021) zeigen diese Bedeutung auf und führen an, dass beispielsweise in China Kooperationen leichter möglich seien, da dort ein gesetzlicher Rahmen existiere.

Trotz der Wichtigkeit einer nationalen Regelung dürfen regionale Kooperationen nicht umfassend von der Regierung eingeschränkt werden (Mitchell, 1998). Viele Kooperationen finden dezentral statt (Emmenegger et al., 2019), weshalb dieser Zusammenhang nicht nur im Hinblick auf die Institutionen, sondern ebenfalls im Hinblick auf das Gelingen von Kooperationen von Bedeutung ist. Da regionale Kooperationen auf lokale Gegebenheiten reagieren, können Berufsbildungsanbieter auf kommunaler Ebene leichter überzeugt werden, sich stärker an den spezifischen Bedürfnissen zu orientieren. Zugleich können lokale Verwaltungseinheiten vor Ort verfügbare öffentliche und private Ressourcen bereitstellen oder einheimische Akteure für eine Beteiligung an Trainingsangeboten mobilisieren (Mitchell, 1998).

Es ist jedoch ein gesetzlicher Rahmen mit genügend Freiräumen für Kooperationspartnerschaften in der Berufsbildung bedeutend, sondern ebenfalls eine nationale Anerkennung bezüglich der Ausbildungsabschlüsse ist ebenfalls relevant (Frommberger, 2016). Kooperationspartner_innen benötigen hierfür Sicherheit im Hinblick auf Prüfungen und Zertifizierungen (Mitchell, 1998). Damit ist die gesellschaftliche Akzeptanz verbunden, es ist sogar die Reputation dieser Abschlüsse von Belang (Frommberger, 2016). Die Industrie hat dabei ein besonderes Interesse an einer zentralisiert erfolgten Zertifizierung (Billett, 2000).

Kooperationen sind Institutionen unterstellt. Die Institutionen können sich jedoch verändern. Dies wird als institutioneller Wandel bezeichnet (Streeck & Thelen, 2005). Mit dem theoretischen Zugang von Streeck und Thelen (2005) lassen sich Institutionen und der damit verbundene institutionelle Wandel genauer beleuchten.

Wie im Ansatz von White (2008) im Abschnitt 2.1 dargestellt, beeinflussen sowohl informelle als auch formelle Institutionen die Netzwerkarbeit. Im Falle von informellen Institutionen schließen sich Akteure auf freiwilliger Basis zusammen. Im Gegensatz dazu entscheidet der Gesetzgeber über die Legitimation von formellen Institutionen. Darüber hinaus erwartet die Gesellschaft die Erfüllung der eingegangenen Verpflichtungen. Zu beachten ist, dass Institutionen von den Beteiligten unterschiedlich interpretiert und daher ein gemeinsames Verständnis innerhalb der Gesellschaft erreicht werden muss. Regeln können anders umgesetzt werden, als es der Gesetzgeber vorgesehen hat. Unerwartete Ergebnisse sind möglich, so dass eventuell eine Korrektur bestimmter Vorgaben notwendig ist. Nichtsdestotrotz lässt aber gerade ein Interpretationsspielraum eine kreative Umsetzung zu. Demnach bleibt die Gültigkeit auch bei kreativer Auslegung durch die Institutionen bestehen. Allerdings ist der Gesetzgeber darüber in Kenntnis zu setzen, auf welche Weise die Umsetzung erfolgt (Streeck & Thelen, 2005).

Möglicherweise möchten die Akteure aber nicht nur Institutionen befolgen, sondern die Vorgaben auch verändern. Insofern kann eine Beeinflussung von verschiedenen Seiten erfolgen, so dass der Gesetzesgeber daraufhin Maßgaben revidieren oder mit deren Abschaffung reagieren muss. Dennoch können Gesetze missachtet werden wie etwa im Bereich der illegalen Beschäftigung. Zu beachten ist, dass ein institutioneller Wandel sowohl kontinuierlich als auch aufgrund eines exogenen Schocks entstehen kann. Kontinuierliche Veränderungen werden durch Institutionen selbst erzeugt und nicht unbedingt durch einen externen Einfluss hervorgerufen (Streeck & Thelen, 2005).

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass der Gesetzesgeber über keine vollständige Kontrolle verfügt. Auch aus diesem Grund muss ein steter Austausch über die Regeln zwischen allen Beteiligten erfolgen. Dadurch kann nicht nur ein gemeinsames Verständnis geschaffen, sondern es können überdies Korrekturen und Anpassungen vorgenommen werden. Demnach üben alle Beteiligten Einfluss auf die Institutionen aus. Unter Umständen ergeben sich dadurch sogar politische Auseinandersetzungen (Streeck & Thelen, 2005).

Im Abschnitt 3.3 konnte aufgezeigt werden, dass auch die „Einbettung“ eine zentrale Bedeutung hinsichtlich erfolgreicher Kooperationen einnimmt. Insgesamt konnten hier vier Prinzipien aufgezeigt werden: „Ort der Partnerschaften“, „Flexibilität“, „Organisationsstruktur der Partner_innen“ sowie „Institutionen und Anerkennung von Zertifikaten und Qualifikationen“. Im nächsten Abschnitt werden die Prinzipien in einem aggregierten Modell dargestellt.

3.4 Ableitung eines aggregierten Modells aufgrund der benannten Prinzipien

In den vorherigen Abschnitten wurden diverse Prinzipien aufgezeigt, die für gelingende Kooperationen notwendig sind. Sie lassen sich in Anlehnung an White (2008) drei Kategorien („Beziehungen“, „Steuerungsanstrengungen“, „Einbettung“) zuordnen (s. auch Abschnitt 2.2.4). In der Kategorie „Beziehungen“ sind die Prinzipien vertreten, die eine Stärkung der Verbindung zwischen den Beteiligten hervorrufen wie beispielsweise ein regelmäßiger Austausch oder Vertrauen untereinander. Innerhalb der Kategorie „Steuerungsanstrengungen“ sind solche Prinzipien aufgelistet, die das Agieren der Mitwirkenden fokussieren. Zur letzten Kategorie „Einbettung“ gehören die Einflüsse des Umfelds, die sich sowohl auf die „Beziehungen“ als auch die „Steuerungsanstrengungen“ auswirken. Im nachfolgenden Abschnitt werden die verschiedenen Prinzipien noch einmal aufgegriffen, um sie in einem Gesamtkonzept zusammenzuführen. Das Modell soll dann die Grundlage für die weitere Untersuchung bilden.

Der Kategorie „Beziehungen“ konnten drei verschiedene Prinzipien zugeordnet werden: „Beziehungsaufbau und -pflege“, „Intensität des Kontakts“ sowie „Vertrauen“. In diesem Zusammenhang ist Holzer (2010) zu nennen, der erklärt, **was unter Beziehungen zu verstehen ist**. Darüber hinaus ist das Konzept von Gessler (2017b) hilfreich, um die **verschiedenen Arten der Zusammenarbeit** aufzuzeigen. Gessler (2017b) hat dabei speziell die Kooperationen innerhalb der Berufsbildung im Blick. Obwohl er dabei nur Lernortkooperationen betrachtet, kann sein Ansatz unter Beachtung der verschiedenen Beziehungen nach White (2008) für diverse Kooperationen innerhalb der Berufsbildung nützlich sein. Außerdem ist die Definition von Granovetter (1973) als eine weitere Ergänzung anzusehen, um zwischen **starken und schwachen Beziehungen** unterscheiden zu können. Zu nennen ist ebenfalls das Konzept von Dyer und Chu (2000), welches das **Vertrauen untereinander** beinhaltet.

Innerhalb der Kategorie „Steuerungsanstrengungen“ konnten folgende Prinzipien eingeordnet werden: „Aushandlung von gemeinsamen Zielen“, „Motivation aller Beteiligten“, „Governance/Machtverhältnisse“, „Ressourcen/Finanzierung“ und „Netzwerkgröße“. Alle ausgewählten Konzepte bieten **Erklärungsmuster für das Agieren** innerhalb eines Netzwerks. Die Motivationspsychologie liefert Erkenntnisse darüber, wie Aktivitäten zu erklären sind, um beispielsweise Ziele zu erreichen. Ebenso liefert das Governance-Konzept von Kussau und Brüsemeister (2007) ergänzende Erläuterungen der Steuerungsanstrengungen innerhalb eines Mehrebenenmodells. Schließlich leistet auch die Diskussion über die Netzwerkgröße einen weiteren Ansatz für das Agieren der Mitwirkenden (Stegbauer, 2016).

Der dritten Kategorie „Einbettung“ können folgende Prinzipien zugeordnet werden: „Ort der Partnerschaften“, „Flexibilität“, „Organisationsstruktur der Partner_innen“ sowie „Institutionen und Anerkennung von Zertifikaten / Qualifikationen“. Demensprechend handelt es sich hierbei um **äußere Faktoren, die Einfluss auf die Verknüpfungen zwischen den Akteuren nehmen.**

Durch die bisherigen Ausführungen entsteht ein Modell mit drei Kategorien, die jeweils verschiedene Prinzipien beinhalten. Alle drei Kategorien stehen in einem sehr engen Verhältnis zueinanderstehen und beeinflussen sich teilweise gegenseitig. In diesem Modell ist keine Bewertung der einzelnen Prinzipien ersichtlich. Stattdessen sollen die einzelnen Prinzipien als gleichwertig angesehen werden.

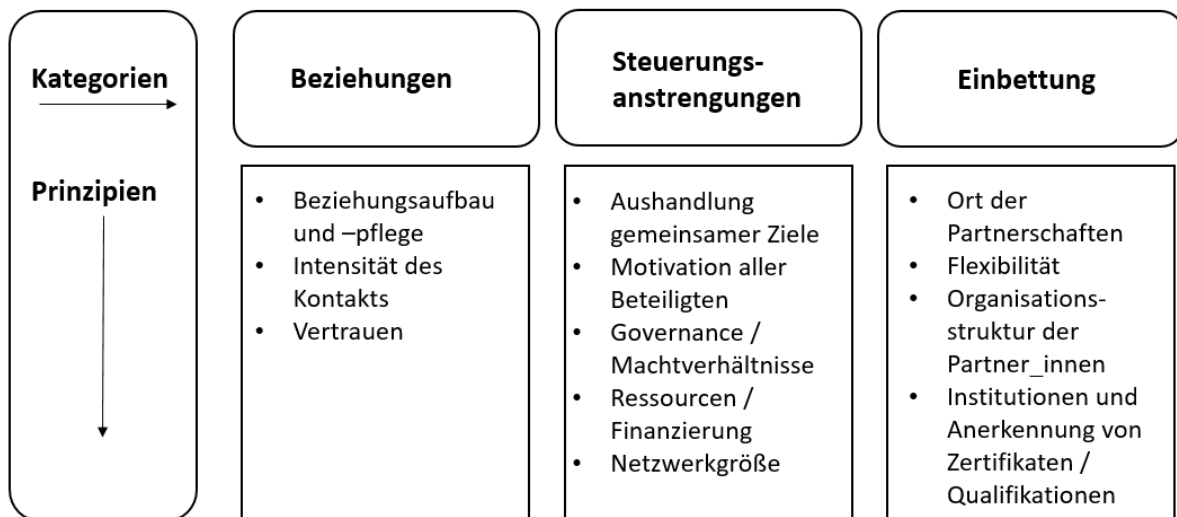


Abbildung 3: Kategorien und Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen (Darstellung der Autorin)

Zusammenfassend ist ersichtlich, dass viele Prinzipien notwendig sind, damit Kooperationen in der Berufsbildung gelingen.

4 Landesspezifischer Kontext

Nachdem im vorherigen Abschnitt Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen in einem Modell dargestellt wurden, soll nun explizit auf das Untersuchungsland Mexiko eingegangen werden. Die Auseinandersetzung mit dem landesspezifischen Kontext unterstützt die weitere Untersuchung, weil nicht nur ein umfassenderes Verständnis bezüglich der signifikanten Einflüsse auf die benötigten Prinzipien erzeugt wird, sondern darüber hinaus diese Vorgehensweise weitere Erklärungsansätze während der Datenerhebung ermöglicht (Kuckartz, 2018). Aus diesem Grund soll zuerst kurz auf den Staat und die Bevölkerung eingegangen werden, anschließend auf die politische Situation und das Berufsbildungssystem. Es erfolgt in dieser Arbeit jedoch keine ausführliche Auseinandersetzung mit jeglicher Art mit den vielen landestypischen und den -spezifischen Facetten Mexikos, sondern es werden nur im Hinblick auf die Forschungsfrage relevante Aspekte aufgezeigt.

4.1 Staat und Bevölkerung

Mexiko als Föderalstaat verfügt über 32 Bundesstaaten (Gobierno de México o. J.a) und erstreckt sich auf einer Fläche von rund 1.960.000 km² (GTAI, 2020). Somit ist Mexiko flächenmäßig ca. 5,5-mal größer als Deutschland. Die spezifischen Rahmenbedingungen sind innerhalb des Landes sehr unterschiedlich, denn einerseits zählt Mexiko aufgrund seiner geographischen Lage zu Nordamerika und ist vor allem mit den USA wirtschaftlich stark verflochten (Minkner-Bünjer, 2005; Reichenbach, 2015); andererseits gehört der Staat angesichts der kulturellen und sprachlichen Nähe zu Lateinamerika (Wiemann, 2019). Abgesehen von Spanisch werden rund 60 weitere Sprachen in Mexiko gesprochen, insbesondere von den indigenen ethnischen Gruppen im Süden (Monroy & Trines, 2019).

Nach Schätzungen aus dem Jahr 2019 leben ungefähr 128 Millionen Menschen in Mexiko (GTAI, 2020). Aufgrund der Altersstruktur handelt es sich um ein recht junges Land, denn im Jahr 2020 waren knapp 26 % der Bevölkerung unter 15 Jahre alt (GTAI, 2020; in Deutschland waren zu dem Zeitpunkt 16,5 % unter 18 Jahre (DESTATIS, 2022)). Ca. 67 % der Bevölkerung gehören zum erwerbsfähigen Alter zwischen 15 und 64 Jahren, wovon jedoch etwa 17 % jünger als 25 Jahre alt sind (GTAI, 2020). Trotz des demographischen Vorteils hinsichtlich der Beschäftigungsmöglichkeiten werden insbesondere die hohe Jugendarbeitslosigkeit sowie die prekären Beschäftigungsmöglichkeiten im informellen Sektor als Problem benannt (ILO, 2014). Laut OECD (2019) sind in Mexiko über 14 % der 15- bis 19-jährigen arbeitslos (der

OECD-Durchschnitt liegt bei 6,6 %). Bei den 20- bis 24-jährigen liegt die Arbeitslosigkeit bei knapp 23 % (der OECD-Durchschnitt beträgt etwa 15 %). Für viele junge Mexikaner_innen stellt die Wahrnehmung von Bildungsangeboten eine große finanzielle Hürde dar (s. auch Abschnitt 4.3.1.1 und 4.3.2.1). Dies belegt ebenfalls eine Erhebung des staatlichen Evaluierungsrats für die Sozialpolitik (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL). Laut CONEVAL (2018) waren im Jahr 2018 41,9 % der Mexikaner_innen von Armut betroffen, weitere 7,4 % der Bevölkerung lebten in extremer Armut. Knapp 17 % der Mexikaner_innen weisen einen Bildungsrückstand auf (CONEVAL, 2018). Demgegenüber wird von Unternehmen die Bedeutung von Fachkräften und deren Fehlen hingewiesen (z. B. Horna & Santana, 2012). Somit kommt dem Berufsbildungssystem eine hohe Bedeutung zu, denn es gibt viele junge Mexikaner_innen, die eine formale Ausbildung absolvieren können, um einen Arbeitsplatz zu finden und nicht im informellen Sektor arbeiten zu müssen. Außerdem bietet eine duale Ausbildung für Unternehmen die Chance, Fachkräfte nach ihren Bedürfnissen mit auszubilden, um qualifizierte Arbeitskräfte zu bekommen (s. auch Abschnitt 1.1).

4.2 Politische Situation

Nationale Regierungen können die Berufsbildungssysteme unterschiedlich stark beeinflussen (Oliver, 2010), was wiederum Auswirkungen auf Kooperationen haben kann. Aus diesem Grund soll die politische Situation in Mexiko der letzten Jahre kurz beschrieben werden, dabei liegt der Schwerpunkt auf der Berufsbildung.

2018 fand eine Umstrukturierung der mexikanischen Regierung statt. Zum ersten Mal stellte ein Zusammenschluss mehrerer linksgerichteter Parteien den Präsidenten Andrés Manuel López Obrador (in Mexiko AMLO abgekürzt). Der vorherige Präsident Enrique Peña Nieto wurde vom Volk abgewählt; Themen wie Korruption, Gewalt oder Armut standen während des Wahlkampfes im Fokus. Überdies stand die ungenügende Produktivität von Unternehmen im Mittelpunkt, so dass der Bildungssektor in der öffentlichen Wahrnehmung stark an Bedeutung gewann (Maihold & Villamar, 2018).

Schon die Vorgängerregierung unter der Führung von Präsident Peña Nieto hatte bereits eine Bildungsreform verabschiedet, welche als Vorzeigeprojekt galt. Da vermutlich aufgrund des demografischen Wandels im Jahr 2022 „in Mexiko die wirtschaftlich abhängige Bevölkerung voraussichtlich erstmals größer sein [wird] als die aktive Arbeitnehmerschaft“ (Maihold & Villamar, 2018, S. 4), stellt dies unter anderem für die Berufsbildung eine Herausforderung dar, weil die Produktivität der Unternehmen von Fachkräften abhängt. Demnach müssen mehr Personen an einem Berufsbildungsangebot teilnehmen, um den Bedarf der Unternehmen zu decken. Der Bildungssektor nimmt bereits mit 27 % die größte Kostenstelle im Staatshaushalt ein (Maihold & Villamar, 2018).

Die Absicht einer Steigerung von Absolvent_innen im Berufsbildungssystem ist in der politischen Ausrichtung nicht nur aufgrund der Haushaltsausgaben erkennbar: López Obrador rückt die Sekundarstufe II und die berufliche Ausbildung in das Zentrum des Interesses seiner Regierung. Beispielsweise sollen 400.000 bis 600.000 Jugendliche durch das mexikanische duale System (s. Abschnitt 4.3) ausgebildet werden. Ebenso möchte López Obrador 100 öffentliche Universitäten gründen, um mehr Menschen den Zugang zu akademischer Bildung zu ermöglichen. Allerdings ist nicht ersichtlich, wie alle angekündigten Vorgaben und Vorhaben finanziert werden können (Maihold & Villamar, 2018; Fleckenstein & Stieffermann, 2020). Zusätzlich initiierte der mexikanische Präsident das Programm „Jóvenes construyendo el futuro“ (Jugend gestaltet die Zukunft), wodurch junge Mexikaner_innen ein Stipendium von ca. 200 € pro Monat erhalten. Sie haben vor der Teilnahme am Programm weder studiert noch

gearbeitet, sie sollen ausschließlich in Unternehmen trainiert werden (Gobierno de México, o. J.b). Aus diesem Grund hat sich die Regierung mit Verantwortlichen von Großunternehmen getroffen, um deren Unterstützung zu erhalten. Durch diese Maßnahme soll verhindert werden, dass junge Menschen kriminell werden und stattdessen eine Chance auf dem Arbeitsmarkt erhalten (imove, 2019).

Aber nicht nur hinsichtlich einer Finanzierung der verschiedenen Maßnahmen gibt es Klärungsbedarf, sondern auch allgemein im Hinblick auf die Berufsbildung existieren viele widersprüchliche Aussagen vom Präsident López Obrador, so dass nicht ersichtlich ist wie die Ziele erreicht werden sollen. Es bleibt abzuwarten, ob sich die Regierung unter López Obrador im Bereich der beabsichtigten Bildungsreform bewährt (Maihold & Villamar, 2018).

Ebenfalls ist der Aspekt der Drogenkartelle wichtig kurz zu thematisieren, denn die Drogenkartelle spielen im späteren Verlauf der Arbeit eine Rolle (Abschnitt 7.3.2). In Mexiko sind verschiedene Banden aktiv, die insbesondere illegale Drogen in die USA schmuggeln. Die Banden verfolgen ihre Interessen mit skrupelloser Energie. Zwischen den einzelnen Banden herrscht ein Konkurrenzkampf, der viele Todesopfer verursacht. Es gab bereits Bestrebungen vom Staat gegen die Banden vorzugehen, der aber nicht gelang, denn die Banden begehen auch verstärkt Morde an Polizist_innen, Soldat_innen und Zivilisten (Hoffmann, 2009).

4.3 Das mexikanische Bildungssystem

Das mexikanische Bildungssystem umfasst als erstes die frühkindliche Erziehung [Educación Inicial]. Anschließend erfolgt die Grundbildung [Educación Básica], die sowohl die Vorschule, die Grundschule als auch die Sekundarschule beinhaltet. Nach der Grundbildung schließt die Höhere Mittlere Bildung [Educación Media Superior] an. Innerhalb dieser Stufe kann einerseits das allgemeine Abitur [Bachillerato general] und andererseits das beruflich orientierte Abitur abgelegt werden. Das beruflich orientierte Abitur kann entweder vollzeitschulisch [Bachillerato Tecnológico] oder mit Schwerpunkt einer fachlichen Berufsausbildung [Profesional Técnico Bachiller] erworben werden. Innerhalb einer fachlichen Berufsausbildung sind berufspraktische Bildungseinheiten in den Curricula verankert. Darüber hinaus ist die duale Ausbildung [Educación Dual] der Höheren Mittleren Bildung zugeordnet (Gobierno de Estado de México, o. J.; Wiemann, 2018). Seit 2012 gilt einschließlich der Höheren Mittleren Bildung die Schulpflicht, die bis 2022 flächendeckend umgesetzt werden soll (Secretaría de Gobernación, 2012). Diese Umsetzung gestaltet sich insbesondere in ländlichen Regionen aufgrund unter anderem fehlender finanzieller Mittel als schwierig (Monroy & Trines, 2019). Mit Erreichen des Abschlusses der Höheren Mittleren Bildung sind die Schüler_innen etwa 18 Jahre alt. Anschließend ist der Tertiärbereich angesiedelt, der die Hochschulbildung einschließt (Wiemann, 2018).

Da in dieser Arbeit die Aufmerksamkeit auf den dualen Praktiken liegt, soll im Folgenden sowohl auf die berufsbildenden Schulen als auch die dualen Hochschulen genauer eingegangen werden (s. auch Abschnitt 2.1). Damit wird berücksichtigt, dass in Mexiko Hochschulen ebenfalls Interesse bekunden, duale Studienmodelle anzubieten (Graf et al., 2014). Ein breites Verständnis des Begriffs Berufsbildung ist vor allem auf internationaler Ebene erforderlich, um eine ethnozentrische Sichtweise zu vermeiden (Pilz, 2012), was somit in dieser Arbeit berücksichtigt wird.

Im nachfolgenden Verlauf stehen insbesondere die verschiedenen Akteure, die Lernenden, die Governancestrukturen und die Finanzierung im Vordergrund, weil diese Informationen für erfolgreiche Kooperationen und somit für das Forschungsanliegen notwendig sind. Netzwerke bestehen aus involvierten Organisationen, weshalb auf die Beteiligten der Berufsbildung eingegangen wird. Bereits in Kapitel 3 sind Akteure, Governancestrukturen und die Finanzierung thematisiert worden, die einen Einfluss auf die Gelingenbedingungen haben. Deshalb wird nun der mexikanische Kontext diesbezüglich genauer betrachtet. Es werden somit nur für diese Arbeit die relevanten Aspekte genauer beleuchtet. Falls mehr Informationen zum

mexikanischen Schulsystem gewünscht sind, kann zum Beispiel die Arbeit von Wiemann (2018) genannt werden.

4.3.1 Berufsbildende Schulen

Die mexikanische Berufsbildung baut auf einer schulischen Struktur auf (Wiemann, 2018). Es gibt diverse private und öffentliche Organisationen, die Berufsbildung anbieten (Arteaga García et al., 2010). Die Bildungsangebote sind wenig reguliert, sowohl Organisationen als auch Privatpersonen können eigene Konzepte umsetzen. Der Staat kann schließlich entscheiden, ob er die entsprechenden Angebote offiziell anerkennt (vgl. Cruz Ruiz & Hahm, 2013). In Bezug auf berufsbildende Schulen muss jedoch als bedeutende Organisation der Sekundarstufe II das Nationale Kolleg für technisch-berufliche Ausbildung (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP) genannt werden, da diese Organisation eine hohe Zahl an Lernenden aufnimmt. Im Jahr 2011 besuchten 76,5 % aller Schüler_innen diese Einrichtung und keine andere berufsbildende Organisation (CONALEP, o. J.; SEP, 2011).

Wenn ein beruflich orientiertes Abitur angestrebt wird, stehen innerhalb des Unterrichts vor allem allgemeine Fächer und weniger berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund. Im Gegensatz dazu berücksichtigt die Bildungseinrichtung CONALEP in ihrem Konzept verstärkt berufliche und weniger allgemeine Schwerpunktfächer. Nach erfolgreichem Absolvieren ist entweder ein direkter Einstieg in den Arbeitsmarkt oder die Aufnahme eines Studiums wählbar (Wiemann, 2018).

Überdies ist eine zwei- bis dreijährige Berufsausbildung [Educación Profesional Técnica] möglich, die insbesondere den Eintritt in den Arbeitsmarkt zum Ziel hat. Dieser Bildungsweg beinhaltet verstärkt berufspraktische Lehr-/Lernangebote im Unterricht. Die Lernenden können bei erfolgreicher Absolvierung aber keine Hochschulzugangsberechtigung erlangen. Dieser Berufsbildungsweg stellt zahlenmäßig eher eine Ausnahme dar (Wiemann, 2018).

Für die vorliegende Arbeit ist der duale Ausbildungsweg entscheidend. In den 2010er Jahren wurde das Berufsbildungssystem reformiert und in diesem Zuge Praxisphasen in den Curricula integriert. Durch die Neuerung sollen sowohl schulische als auch praktische Inhalte verstärkt miteinander verknüpft werden (Wiemann, 2018). Den Reformprozess unterstützten verschiedene deutschsprachige Organisationen wie die Deutsch-Mexikanische Industrie- und Handelskammer [Cámara Mexicano-Alemana de Comercio e Industria, CAMEXA], das BIBB oder die GIZ (BIBB, o. J.a; Wiemann, 2019). Auf mexikanischer Seite waren insbesondere folgende Akteure beteiligt: das Bildungsministerium [Secretaría de Educación Pública, SEP] sowie CONALEP, der mexikanische Arbeitgeberverband [Confederación Patronal de la República Mexicana, COPARMEX]. Mittlerweile sind weitere Organisationen aktiv wie

verschiedene Kammern oder die Dachorganisation der Arbeitgeberverbände [Consejo Coordinador Empresarial, CCE], um das duale Programm voranzutreiben (Wiemann, 2018). Insbesondere zur Anfangszeit spielte CONALEP eine bedeutende Rolle (Wiemann, 2018), nun greifen andere berufsbildende Schulen das duale Konzept ebenfalls auf. Es können folgende Organisationen als Beispiele genannt werden: Zentren für Wissenschaftliche und Technische Bildung der Bundesstaaten [Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Estatales, CECYTE], Bildungseinheit für Industrie- und Dienstleistungstechnologie [Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios, UEMSTIS] oder Bildungseinheit für landwirtschaftliche Technologie und Meereswissenschaften für Höhere Mittlere Bildung [Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar, UEMSTAyCM] (Secretaría de Educación de Guanajuato, 2020). Mittlerweile sind verschiedene duale Konzepte entwickelt worden, die in Mexiko von unterschiedlichen Organisationen umgesetzt werden. Es existiert kein einheitliches duales Programm.

Bereits vor der Umstrukturierung des mexikanischen Berufsbildungssystems gab es Einzelprojekte, um duale Ausbildungsstrukturen zu erproben. Den Startpunkt eines solches Projekts bildete die Zusammenarbeit in den Jahren 1993 bis 1998 zwischen CONALEP und Mercedes-Benz im Bundesstaat Estado de México. Da es in den folgenden Jahren jedoch zu einem Einstellungsstopp von neuen Mitarbeiter_innen kam, wurde die Kooperation erst ab dem Jahr 2008 wiederaufgenommen. Um diese Zusammenarbeit zu stärken, vereinbarten die Generaldirektion von CONALEP und das BIBB im Jahr 2009 ein Abkommen. Darüber hinaus entstand das überbetriebliche Ausbildungszentrum Altratec, welches unter deutscher Leitung stand. Altratec sollte für CONALEP weitere Ausbildungsangebote generieren (Cáceres-Reebs & Schneider, 2013). Der Gouverneur und spätere Präsident Peña Nieto war ebenfalls ein Befürworter der Umsetzung von dualen Ausbildungskonzepten (Wiemann, 2018). Zusätzlich unterstützen deutschsprachige Unternehmen solche Konzepte (Palos Soto & Herráiz Esteban, 2012). Viele deutschsprachige Betriebe gestalten in Mexiko allerdings auch ihr eigenes duales Programm als Inhouse-Version, weshalb eine noch größere Vielfalt hinsichtlich der Konkretisation von dualen Programmen existiert.

Im Regelfall umfassen die dualen Programme der berufsbildenden Schulen mindestens ein Jahr vollzeitschulischen Unterricht. Nach eineinhalb Jahren können Lernende, die besonders gute Leistungen aufweisen, Unternehmen vorgeschlagen werden. Ob die genannten Schüler_innen schließlich aufgenommen und trainiert werden, liegt in der Entscheidungskompetenz der

Betriebe. Mindestens das letzte Jahr sollen die Schüler_innen ausschließlich im Unternehmen verbringen (s. auch Governance, Abschnitt 4.3.1.2) (SEP, o. J.).

4.3.1.1 Schülerinnen und Schüler der berufsbildenden Schulen

Im Regelfall sind die Lernenden zwischen 15 und 17 Jahre alt, wenn sie die Bildungsangebote der Höheren Mittleren Bildung wahrnehmen (SEP, 2019). Im Schuljahr 2018-2019 haben etwa 5,2 Millionen Jugendliche an Bildungsprogrammen der Höheren Mittleren Bildung in Mexiko teilgenommen. Die überwiegende Mehrheit davon hat ein allgemeines Abitur angestrebt (62,7 %), 36,1 % ein beruflich orientiertes und nur 1,2 % einen entsprechenden Abschluss, verbunden mit einer Berufsausbildung (SEP, 2019).

Da junge Mexikaner_innen nicht vor ihrem 18. Lebensjahr in Unternehmen arbeiten dürfen, nehmen einige das Angebot der vollzeitschulischen Berufsbildung wahr, um so die Zeit bis zur Volljährigkeit zu überbrücken (Wiemann, 2018). Dennoch ist eine hohe Abbruchquote zu verzeichnen. Viele verlassen bereits vor Erreichen eines Sekundarabschlusses II das Bildungssystem (OECD & BMBF, 2017).

Aber nicht nur das Erreichen der Volljährigkeit, sondern insbesondere der finanzielle Hintergrund hat für die Mexikaner_innen bezüglich ihrer Bildungswahl eine hohe Bedeutung. Heutzutage nehmen vor allem diejenigen die Angebote der formalen beruflichen Bildung wahr, für die eine akademische Ausbildung nicht finanzierbar ist. Oftmals hängt die Teilnahme an Bildungsangeboten von weiteren individuellen Rahmenbedingungen ab, da neben den finanziellen Möglichkeiten insbesondere der Wohnort und die dort vorhandene Ausbildungssituation eine Rolle spielen (Wiemann, 2018; INEGI, 2015).

Jungen Menschen werden durch eine Berufsausbildung kaum positive Aussichten im Hinblick auf einen erfolgreichen Einstieg ins Arbeitsleben geboten. Viele bevorzugen nach wie vor ein Studium, denn das Bildungsangebot der Sekundarstufe II mit beruflicher Orientierung verfügt über keinen hohen gesellschaftlichen Stellenwert (Clement et al., 2021; Wiemann, 2018). Als Grund benennen Arteaga García et al. (2010) beispielsweise die zu wenig auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes abgestimmten Programme. Zudem ist die nicht vorhandene Standardisierung der Curricula als problematisch anzusehen. Zwar werden Curricula auf der nationalen Ebene bestimmt, die Lehrkräfte können diese aber unterschiedlich interpretieren oder es fehlen die notwendigen Ressourcen. Dies führt dazu, dass Qualitätsunterschiede und Intransparenz vorherrschen (Arteaga García et al., 2010). Nicht nur in der mexikanischen Bevölkerung ist das Ansehen der Berufsbildung der Sekundarstufe II niedrig, sondern auch die Unternehmen kritisieren die angeführten Aspekte und bieten daher oftmals eigene Trainingsprogramme an (Wiemann, 2018).

4.3.1.2 Governance

Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf den Kooperationen liegt, soll im Folgenden kurz auf die Governancestrukturen eingegangen werden, um aufzuzeigen, welche Akteure involviert sein können sowie um einzelne Organisationen genauer einzuordnen. Wie bereits in den Kapiteln zwei und drei dargestellt, sind für das vorliegende Forschungsanliegen diese Aspekte relevant, um genauere Erkenntnisse im Hinblick auf die Gelingensbedingungen zu gewinnen.

Zunächst ist der Artikel 12 des mexikanischen Bildungsgesetzes wichtig, der besagt, dass die Zuständigkeiten dem Bildungsministerium (Secretaría de Educación Pública, SEP) unterliegen (Gobierno de México, 1993). Somit werden vom SEP unter anderem die Rahmenlehrpläne oder die Ziele hinsichtlich der zu erwerbenden Kompetenzen vorgegeben, was allerdings unter Rücksprache mit lokalen Bildungsbehörden sowie weiteren Personengruppen wie Lehrkräften oder Unternehmensvertreter_innen erfolgt (Wiemann, 2018). In Mexiko existiert seit 2014 ein nationaler Qualifikationsrahmen [Marco Curricular Común, MMC]. Dieser Qualifikationsrahmen wurde von der Generaldirektion für Akkreditierung, Anrechnung und Gültigkeitserneuerung [Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, DGAIR] verabschiedet, die dem Bildungsministerium untersteht. Durch den MMC soll eine Vergleichbarkeit und Einordnung aller formaler Ebenen des Bildungssystems möglich sein (SEP, 2014). Obwohl Mexiko ein föderaler Staat ist, werden viele Entscheidungen wie beispielsweise der MMC auf nationaler Ebene entschieden; die Bildungspolitik ist zentralistisch geprägt (vgl. Roldán Vera, 2015).

Für die formale berufliche Bildung ist das Staatssekretariat für Höhere Mittlere Bildung [Subsecretaría de Educación Media Superior, SEMS] zuständig, welches eines von vier Staatssekretariaten des SEPs ist (Wiemann, 2018). Das SEMS ist unter anderem für den Schulkalender oder die entsprechenden Lehrpläne verantwortlich. Jedoch werden für die Vorgaben verschiedene Experten_innen hinzugezogen wie beispielsweise die der lokalen Bildungsbehörden. Zu den weiteren Zuständigkeiten des SEMS zählen die Entwicklung, Koordinierung und die Evaluierung der verschiedenen Bildungsangebote ebenso wie die Festlegung von Prüfungsanforderungen sowie das nationale Zertifizierungssystem. Die einzelnen Bundesstaaten müssen nicht nur für die vorgesehenen Dienstleistungen sowie die notwendigen Grundausstattungen in den berufsbildenden Schulen Sorge tragen, sondern können durch ihre eigenen Komitees, den sogenannten Comités Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior [CEPPEMS] Inhalte vorschlagen, die in die Lehrpläne aufgenommen werden sollen. Außerdem besitzt jeder Bundesstaat ein eigenes

Bildungsministerium, welches zum Beispiel mit der Koordination der Bildungsangebote beauftragt ist (Wiemann, 2018).

Ebenso eine wichtige Rolle für die Höhere Mittlere Bildung hat das Sektorale Koordinationsorgan für Akademische Entwicklung [Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, COSDAC] inne: Sie ist nicht nur für die Konzipierung der Curricula, sondern auch für deren Evaluierung verantwortlich. Vor allem CONALEP arbeitet eng mit COSDAC zusammen, obwohl die berufsbildenden Schulen von CONALEP dezentral organisiert sind (Wiemann, 2018). Zusätzlich ist die Nationale Zertifizierungsstelle für Berufliche Kompetenzen [Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, CONOCER] zu nennen, die für eine Zertifizierung der Kompetenzen zuständig ist (Wiemann, 2018).

Um duale Programme anbieten zu können, kommt den verschiedenen berufsbildenden Schulen und den Unternehmen eine hohe Bedeutung zu. Diese müssen gemeinsam entsprechende Konzepte für die konkrete Umsetzung entwickeln. In den berufsbildenden Schulen ist eine Person vorgesehen, die den Kontakt zu den Unternehmen hält. Lehrkräfte erteilen in der Schule den Unterricht. In den Unternehmen existiert eine ähnliche Struktur: Es gibt eine Kontaktperson, die für die Lernenden zuständig und im Austausch mit den berufsbildenden Schulen ist. Mitarbeiter_innen der Betriebe, sogenannte Tutoren, sollen den Lernenden die zu verrichtende Arbeit zeigen (SEMS, o. J.).

Auf regionaler Ebene sind im Tourismussektor in Mexiko insbesondere die Berufsbildungsorganisationen (inkl. berufsbildende Schulen) und Unternehmen die Hauptverantwortlichen für die Umsetzung dualer Programme. Andere Akteure - wie die Regierung oder Tourismusverbände - können als unterstützende Organisationen betrachtet werden.

In Mexiko haben die Lehrer_innengewerkschaften großen Einfluss. Als Beispiel kann die Gewerkschaft Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE] genannt werden, die mit ca. 1,6 Millionen Mitgliedern zu den einflussreichsten in ganz Lateinamerika zählt (vgl. Observatorio Público de Transparencia e Información del SNTE o. J.; Cruz Ruiz & Hahm, 2013). Sowohl Schulleiter_innen als auch Lehrkräfte müssen entsprechend der gesetzlichen Gesetzesgrundlage der Gewerkschaft beitreten. Der Einfluss der Gewerkschaft ist stark im Bildungsministerium spürbar, so dass beispielsweise die Umsetzung von Reformen erschwert werden kann (vgl. Roldán Vera, 2015).

4.3.1.3 Finanzierung

Die Finanzierung der Berufsbildung ist als zentraler Faktor für das Gelingen der dualen Ausbildung zu berücksichtigen (z. B. Frommberger, 2016; Dohmen, 2016). Daher soll hier kurz auf die Situation in Mexiko eingegangen werden.

Wie bereits im Abschnitt 4.2 beschrieben, sieht die Regierung feste Ausgaben für den Bildungssektor vor. Für die Höhere Mittlere Bildung waren es im Jahr 2015 9,5 % der Gesamtausgaben des öffentlichen Bildungsbereichs (SEP, 2016). Zusätzlich müssen die Lernenden für ihre Schulgebühren wie für weitere Kosten, wie z. B. für die Einschreibung oder die benötigten Materialien, aufkommen. Es gibt teilweise Stipendienprogramme, um Lernende und deren Familien zu unterstützen (Wiemann, 2018).

Da Jugendliche unter 18 Jahren in Mexiko nicht arbeiten dürfen, behalten sie den Schüler_innenstatus bei. Infolgedessen müssen Unternehmen den Lernenden keinen Lohn zahlen, sie können sie aber beispielsweise durch die Übernahme von Fahrtkosten oder die Bereitstellung von Mittagessen unterstützen (Wiemann, 2018).

4.3.2 Hochschulen

In Mexiko gibt es sowohl öffentliche als auch private Anbieter innerhalb des Tertiärbereichs. Insgesamt beträgt die Anzahl der Hochschuleinrichtungen über 4.000, über die Hälfte der Einrichtungen sind in privater Hand (SEP, 2019). Die Studiengänge, welche direkt mit einer Hochschulzugangsberechtigung gewählt werden können, sind etwa mit einem Bachelorstudium vergleichbar. Bis zum Studienabschluss, Licenciatura genannt, benötigen die Studierenden etwa acht bis zehn Semester. Folgende staatliche Organisationen bieten die traditionellen Angebote des ersten Studienabschlusses an: Nationale öffentliche Universitäten [Universidades Públicas Federales], Bundesstaatliche öffentliche Universitäten [Universidades Públicas Estatales] sowie Technologische Universitäten [Universidades Tecnológicas] (Wiemann, 2018). Daneben existieren viele weitere Organisationen, die zwar teilweise Licenciatura-Studiengänge durchführen, sich jedoch durch kürzere Programme und eher arbeitsmarktorientierte Ausbildungen ausweisen. Als Beispiel hierfür können die Polytechnischen Universitäten [Universidades Politécnicas] genannt werden. Oftmals entscheiden die Hochschulen selbst über ihre Curricula, die zur Verfügung stehenden Gelder und das Lehrpersonal (Fleckenstein & Stieffermann, 2020). Viele private Hochschulen versuchen in erster Linie viele Studierende aufzunehmen und so Profit zu erwirtschaften. Die akademischen Standards rücken in den Hintergrund. Aufgrund der Dezentralisierung existieren Qualitätsunterschiede, auch zwischen den öffentlichen Hochschulen (Monroy & Trines, 2019). Letztendlich entscheidet das SEP über die Anerkennung der Zertifikate. Um ein Hochschulstudium aufnehmen zu können, muss oftmals zusätzlich eine Aufnahmeprüfung bestanden werden (Wiemann, 2018).

Mit erfolgreichem Abschluss des Abiturs ist aber nicht nur ein Studium an den Universitäten möglich, sondern ebenfalls eine Ausbildung zum/zur Akademisch Qualifizierte_n bzw. Techniker_in. Diese Ausbildungsform bieten sowohl die Technologischen Hochschulen als auch Polytechnische Hochschulen an. Beide Hochschularten weisen Ähnlichkeiten mit deutschen Fachhochschulen auf (Wiemann, 2018).

Generell wird an den Hochschulen vielfach frontal gelehrt (Fleckenstein & Stieffermann, 2020). Es gibt Einrichtungen, die eine bessere Vernetzung mit Unternehmen suchen, um berufsorientierte Inhalte sowie Kompetenzen zu fördern. Insbesondere in den letzten Jahren ist ein größeres Interesse an einer verstärkten praxisorientierten Ausbildung sowohl von Seiten der Unternehmen als auch der Hochschulen zu verzeichnen (Fleckenstein & Stieffermann, 2020;

Graf et al., 2014). Allerdings beschränken sich solche Kooperationen derzeit oftmals auf Pilotprojekte oder Praktika in Betrieben (Fleckenstein & Stieffermann, 2020).

4.3.2.1 Studierende

Die Anzahl der Student_innen ist in den letzten 60 Jahren stark gewachsen, was im Zusammenhang mit der Zunahme der Gesamtbevölkerung Mexikos steht. Seit 1940 steigt die Bevölkerungszahl von 20 Millionen Menschen auf ca. 128 Millionen im Jahr 2019 in Mexiko an (Fleckenstein & Stieffermann, 2020; GTAI, 2020). 1960 waren etwa 50.000 Studierende immatrikuliert (Fleckenstein & Stieffermann, 2020). Im Jahr 2018/2019 nahmen hingegen etwa vier Millionen Studierende ein Studium wahr. 92 % dieser Anzahl sind in Studiengänge eingeschrieben, die einen Licenciatura-Studienabschluss zum Ziel haben (SEP, 2019). Die übrigen 8 % streben einen Abschluss in Lehramtsstudiengängen oder weiterführende Studiengängen an (SEP, 2019), die etwa mit Masterstudiengängen vergleichbar sind (Wiemann, 2018). Die Studierenden sind im Regelfall zwischen 18 und 23 Jahre alt (SEP, 2019). Mehr als ein Drittel aller 18- bis 23-jährigen in Mexiko waren im Jahr 2018/2019 im Tertiärbereich eingeschrieben (SEP, 2019).

Von den vier Millionen Studierenden nehmen mehr als 2/3 Angebote der staatlichen Hochschulen wahr (SEP, 2019). Aufgrund des finanziellen Hintergrundes und der hohen Studiengebühren an privaten Hochschulen (teilw. bis 5.000 € pro Semester), können sich viele Mexikaner_innen kein Studium an solchen Organisationen leisten, weshalb die staatlichen Hochschulen hohe Bewerbungszahlen verzeichnen, jedoch nicht über die benötigten Kapazitäten verfügen (Fleckenstein & Stieffermann, 2020). Jedes Jahr werden rund 470.000 junge Menschen abgelehnt (Fleckenstein & Stieffermann, 2020). Um für die Studiengebühren aufzukommen, leben die Studierenden oftmals bis zur Hochzeit bei ihren Eltern. Da ein Hochschulabschluss häufig eine positive Ausgangslage für gut bezahlte Arbeitsplätze bietet, wird dies in Kauf genommen. Die akademische Hochschulausbildung ist innerhalb der Gesellschaft Mexikos hoch angesehen (Wiemann, 2018).

4.3.2.2 Governance

In Mexiko sind neben den verschiedenen Hochschulen weitere Akteure aktiv, die auf die tertiäre Bildung Einfluss nehmen. In erster Linie sind das SEP und der mexikanische Wissenschafts- und Technologierat [Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT] für die Hochschulpolitik verantwortlich. CONACYT nimmt eine ministerielle Rolle ein und soll insbesondere die Wissenschaft und Technologie fördern. Weiterhin gibt es den nationalen Verband der Universitäten und höheren Bildungseinrichtungen, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], der etwa der deutschen Rektorenkonferenz entspricht. Insbesondere ANUIES ist im Hinblick auf die Entwicklung der Höheren Bildung bedeutend. Derzeit haben sich Repräsentanten aus 197 sowohl privater als auch staatlicher Hochschulen zusammengeschlossen (Fleckenstein & Stieffermann, 2020). Als ein weiteres Beispiel kann COPAES [Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, Rat für die Akkreditierung der Hochschulbildung] angeführt werden. COPAES ist eine gemeinnützige Bürgervereinigung, die durch das mexikanische Bildungsministerium befugt ist, nicht nur die Organisationen der Höheren Bildung zu beaufsichtigen, sondern darüber hinaus Hochschulprogramme zu akkreditieren (COPAES, 2020). Um schließlich duale Programme anbieten zu können, müssen Hochschulen mit Unternehmen kooperieren (Graf et al., 2014). Wie oben bei den berufsbildenden Schulen beschrieben, sind die dualen Hochschulen und die Unternehmen auf regionaler Ebene die aktiven Verantwortlichen für das Angebot von dualen Programmen. Tourismusverbände oder Behörden werden als unterstützende Akteure wahrgenommen. Anhand dieser Auflistung wird deutlich, dass verschiedene Organisationen in der Höheren Bildung involviert sind.

4.3.3 Zwischenfazit: Berufsbildung in Mexiko

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Da ein schneller Eintritt auf dem Arbeitsmarkt von Mexikaner_innen bevorzugt wird oder viele junge Menschen eine akademische Ausbildung absolvieren, fehlt es den Betrieben an qualifizierten Fachkräften auf mittlerem Niveau. Vor allem gestaltet sich aus Unternehmenssicht die Suche nach Spezialisten_innen schwierig, die insbesondere über praktische Kenntnisse verfügen. Darüber hinaus besitzt die Hochschulausbildung in der Gesellschaft einen hohen Stellenwert, weshalb dieser Bildungsweg als erstrebenswert gilt (Wiemann, 2018). Jedoch können aufgrund der begrenzten Aufnahmekapazitäten nicht alle jungen Menschen studieren, die es möchten. Zudem sind viele im informellen Sektor tätig, weshalb der Anteil der Personen der sogenannten „Ninis“ ("ni estudiar, ni trabajar" – weder studieren, noch arbeiten) sehr groß ist (Fleckenstein & Stieffermann, 2020).

Die notwendige Vermittlung von praktischen Fähigkeiten wird für die Berufsbildung erkannt, weshalb sowohl in den berufsbildenden Schulen als auch auf Hochschulebene die Integration von Praxisphasen immer mehr an Bedeutung gewinnt. Insbesondere haben Unternehmen und Berufsbildungseinrichtungen (duale Hochschulen / berufsbildende Schulen) auf der regionalen Ebene eine große Bedeutung, weil sie die aktiven Organisationen sind. Abgesehen von den beiden Hauptakteuren sind auf regionaler Ebene noch andere Mitwirkende unterstützend tätig, wie beispielsweise die lokalen Regierungsbehörden oder Verbände. Außerdem ist auf der Ebene der Sekundarstufe II das Bildungsministerium mit dem Staatssekretariat für Höhere Mittlere Bildung zu nennen, das Vorgaben macht. Überdies ist CONOCER für die Zertifizierung der Kompetenzen zuständig. Auf der Tertiärebene nehmen unter anderem das Bildungsministerium und der mexikanische Wissenschafts- und Technologierat eine wichtige Rolle ein; COPAES ist für die Akkreditierung verantwortlich.

Aus diesem Überblick wird ersichtlich, dass diverse Akteure im mexikanischen Berufsbildungssystem involviert sind, um duale Programme umzusetzen. Dazu zählen auch noch – wie im Abschnitt 1.1 bereits beschrieben - deutschsprachige Organisationen. Zusätzlich gelten Governance und Finanzierung als wichtige Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen, weshalb die in diesem Kapitel gewonnenen Einblicke ein tieferes Verständnis für das Forschungsanliegen bieten. Im späteren Verlauf der Arbeit ist zu diesen Aspekten ein Rückbezug notwendig (s. Kapitel 7).

Aus der Darstellung wird deutlich, dass im mexikanischen Berufsbildungssystem aktiv sind und zum Teil kooperieren, um duale Berufsbildungsprogramme zu generieren und zu organisieren. Daher ist näher zu untersuchen, welche Bedingungen für erfolgreiche Kooperationen förderlich sind. Governance und Finanzierung sind dabei zentrale Aspekte.

5 Arbeiten im Tourismussektor

Das Gastgewerbe stellt Arbeitsplätze für Menschen mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen zur Verfügung. Beispielsweise schreibt das BIBB (2022a, S. 7): „Die Ausbildungsberufe in der Hotellerie bieten Menschen mit unterschiedlichsten persönlichen Voraussetzungen hinsichtlich Herkunft und Kultur, Bildung, Begabung und Sprache eine berufliche und soziale Heimat.“ Folglich sind diverse Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten vorhanden.

Nachdem im vorherigen Kapitel auf Mexiko und das Berufsbildungssystem eingegangen wurde, werden nun einige Aspekte bezüglich des Arbeitens in der Tourismusbranche präsentiert. Dadurch können im späteren Verlauf der Arbeit Befunde besser interpretiert werden. Da in der vorliegenden Untersuchung alle dualen Ausbildungspraktiken einbezogen werden, erfolgt keine Darstellung einzelner Berufe, sondern allgemeine Charakteristiken, die das Arbeiten in der Tourismusindustrie auszeichnen. Ebenso liegt der Fokus nur auf den Aspekten, die nachfolgend von Bedeutung sind. Falls zusätzliche Informationen hinsichtlich der erforderlichen Kompetenzen gewünscht sind, können beispielsweise die Beiträge von Arnott (2022) oder Nadda (2022) genannt werden.

Das Arbeiten in diesem Dienstleistungssektor ist „geprägt von einem vielsprachigen internationalen Publikum unterschiedlichster kultureller Hintergründe“ (Littig, 2018, S. 209). Insbesondere der technische Fortschritt ermöglicht es Betrieben, ihre Dienstleistungen und Produkte weltweit zu präsentieren. Infolgedessen können Mitarbeiter_innen mit Kund_innen weltweit kommunizieren. Ebenso können Kund_innen die automatisierten Vertriebs- und Reservierungssysteme nutzen, um eigenständig Buchungen vorzunehmen, um so die Produkte und Dienstleistungen in Anspruch zu nehmen (BIBB, 2022b).

Hinsichtlich einer Gesellschaft existieren vielfältige (religiöse) Werte und Lebenseinstellungen, auf die das Gastgewerbe zu reagieren hat. Beispielsweise achten Gäste auf bestimmte Ernährungsweisen oder haben genaue Vorstellungen hinsichtlich der Umgangsformen (BIBB, 2022c). Folglich nimmt in diesem Kontext die (interkulturelle) Kommunikationsfähigkeit mit den Gästen einen hohen Stellenwert ein (BIBB, o. J.b). Somit sollte - abhängig vom Einsatzort - eine sehr hohe Kontaktbereitschaft sowie eine ebensolche Kunden- und Serviceorientierung vorhanden sein. Freude am Umgang mit Personen nimmt einen hohen Stellenwert ein (BIBB, o. J.c). In diesem Zusammenhang ist ebenso das persönliche Engagement wichtig, um eine große Kundenzufriedenheit erzielen zu können (Giannotti, o. J.). Zusätzlich ist das

Einfühlungsvermögen in die Gäste wichtig (Eckelt & Lehmkuhl, 2018). Weiterhin ist die (interkulturelle) Kommunikationsfähigkeit bedeutend, um auf Beschwerden der Kund_innen angemessen reagieren zu können (BIBB, o. J.d).

Bezüglich des Austausches sind Fremdsprachkenntnisse hilfreich, um möglichst in der Muttersprache der internationalen Gäste zu kommunizieren und so eine höhere Kundenzufriedenheit und –bindung zu erzielen (Giannotti, o. J.).

Ebenso spielen die Kommunikation innerhalb des Arbeitsteams und das Einfühlungsvermögen in die Kolleg_innen eine wichtige Rolle (BIBB, o. J.c; Eckelt & Lehmkuhl, 2018), denn Stress wird unter anderem durch „sehr hierarchische, zum Teil angespannte, um nicht zu sagen grobe Umgangsformen in der Zusammenarbeit“ im Gastgewerbe erzeugt (Eckelt et al., 2018, S. 19).

Beschäftigte in der Tourismusbranche sollten strukturiert und organisiert arbeiten können, weil oftmals mehrere Aufgaben gleichzeitig zu übernehmen oder auf spontane Anfragen und Wünsche zu reagieren sind (BIBB, o. J.b, c; Giannotti, o. J.).

Die Arbeitszeiten werden durch tägliche, wöchentliche und saisonale Schwankungen beeinflusst, was sich auf den Arbeitskräftebedarf auswirkt (Mayerl et al., 2019). Oftmals existiert eine knappe Personalbesetzung, die zu langen Arbeitszeiten führen. Hinzu kommen viele Überstunden. Auch Stoßzeiten sind vor allem im Küchenbereich spürbar (Eckelt et al., 2018). In Bezug auf die Arbeitszeiten benötigt das Personal demnach ein hohes Maß an Flexibilität (BIBB, o. J.b). Außerdem sollten die Mitarbeiter_innen mit hohen Arbeitsbelastungen umgehen können (Eckelt et al., 2018).

Im Hinblick auf die Arbeitszeiten spielen die verschiedenen Arbeitsschichten ebenso eine Rolle. Wenn beispielsweise die jungen Menschen auf öffentliche Verkehrsmittel angewiesen sind, könnte das zu Problemen oder zu Bedenken der eigenen Sicherheit in den Abend- und Nachtstunden führen, wenn der ÖPNV genutzt werden muss (Guhleemann, 2014).

Anhand der Ausführungen wird ersichtlich, dass verschiedene Anforderungen und Skills der Beschäftigten im Tourismussektor benötigt werden. Diese Ausführungen finden sich in der Empirie wieder (Kapitel 7). Außerdem wird im Abschnitt 8.2 ein Rückbezug zu diesen Ausführungen vorgenommen.

6 Methodologische Herangehensweise

Nachdem in den beiden vorherigen Kapiteln sowohl der Stand der Forschung, die theoretischen Zugänge als auch die landesspezifischen Kontextbedingungen dargelegt wurden, soll nun die methodologische Herangehensweise aufgezeigt werden.

6.1 Einordnung der Forschung und Untersuchungsplan

Mit der vorliegenden Arbeit soll erforscht werden, welche Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen im berufsbildenden Bereich in Mexiko besonders relevant sind. Es besteht somit ein ideographisches Erkenntnisinteresse, also die Beschreibung beziehungsweise Erklärung besonderer Aspekte (Georg, 2005; Hörner, 1996). Das Ziel ist, durch diese Arbeit ein Verständnis und tiefgreifende Einblicke in die mexikanische Berufsbildung mit ihren Kooperationsformen sowie Wissen über Gelingensbedingungen im Globalen Süden zu gewinnen. Darüber hinaus wäre im Anschluss eine Auseinandersetzung mit dem eigenen (deutschen) Berufsbildungssystem möglich, also eine Diskussion darüber, welche Prinzipien hier relevant sind – oder auch nicht.

Die Fragestellung, die Intention (idiographische Funktion) und die methodische Vorgehensweise sind eng miteinander verknüpft (Georg, 2005). Da sowohl das Forschungsinteresse als auch das Motiv der vorliegenden Arbeit bereits präsentiert wurden, soll nun der Schwerpunkt auf der methodischen Vorgehensweise liegen; die Transparenz der Untersuchung erfolgt durch die Beschreibung der Methodik.

Die einzelnen methodischen Schritte können mit Hilfe des „Vierschrittschemas“ detaillierter beschrieben werden (Hilker, 1992; Hörner, 1996). Die im nachfolgenden Kapitel (Kapitel 7) aufgeführten Ergebnisse basieren primär auf Informationen von geführten Expert_inneninterviews (s. Abschnitt 6.3) und einer ergänzenden Dokumentenanalyse (Abschnitt 6.5). Dies ist der erste methodische Schritt, der ausschließlich *deskriptiv* ist (Hilker, 1992; Hörner, 1996). Die Herleitung der benötigten Prinzipien bei Kooperationen in Mexiko beruht auf einer Datenaufbereitung und -auswertung mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse (Abschnitt 6.4). Dies ist der zweite Schritt (*explikativ*), also die Interpretation der Daten, die das Erklären und Verstehen ermöglicht. Im dritten Schritt erfolgt die *Juxtapositive Stufe*, in der ein Vergleich anhand von festgelegten Auswahlkriterien stattfindet (Hilker, 1992; Hörner, 1996). In der vorliegenden Arbeit findet ein Vergleich mit den im zweiten Kapitel dargestellten bekannten Prinzipien aus dem wissenschaftlichen Diskurs statt, wodurch sowohl Ähnlichkeiten

als auch Unterschiede festgestellt werden können. Der vierte Schritt ist die *komparative Stufe*, die im 8. und 9. Kapitel erfolgt. Sie umfasst eine Auswertung und Bewertung der Ergebnisse sowie Schlussfolgerungen (Hilker, 1992; Hörner, 1996).

6.2 Begründung der Auswahl von Mexiko und der drei Untersuchungsregionen

Mexiko und Deutschland verfügen über vielfältige Beziehungen (Auswärtiges Amt, 2020). Es besteht nicht nur eine Berufsbildungs Kooperation zwischen Mexiko und Deutschland (s. auch Abschnitt 1.1), sondern darüber hinaus gilt Mexiko für Deutschland als wichtigster Handelspartner in Lateinamerika (BIBB, 2015, o. J.a ; GTAI, 2020). Umgekehrt ist Deutschland für Mexiko der wichtigste Handelspartner innerhalb der Europäischen Union (BDI, 2021). Etwa 2.000 deutsche Unternehmen sind in diesem Land ansässig.

Darüber hinaus ist Mexiko bisher noch nicht besonders in der internationalen Berufsbildungsforschung thematisiert worden (Baumann & Vossiek, 2020), weshalb dies ebenfalls für die Wahl spricht. Es existieren bisher insbesondere Studien, die den Transfer des dualen Systems nach Mexiko hauptsächlich aus Sicht der Unternehmen thematisieren (Fuchs, 2022; Vogelsang & Pilz, 2021; Wiemann, 2022; Wiemann & Fuchs, 2018; Wiemann & Pilz, 2020). In vielen Untersuchungen wird oftmals eine Perspektive (von Unternehmen, deutschsprachigen Akteuren der Entwicklungszusammenarbeit oder deutschsprachigen kommerziellen Bildungsanbietern) fokussiert (s. z. B. Fuchs, 2022; Heitmann, 2019; Kühn & Holle, 2021; Kühn et al., 2020; Posselt et al, 2019; Stockmann, 2014, 2019; Stockmann & Silvestrini, 2012; Wiemann, 2019). In der vorliegenden Studie sollen daher alle drei Perspektiven (Unternehmen, Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit, kommerzielle Bildungsanbieter) einbezogen werden, da alle drei Akteursgruppen im mexikanischen Berufsbildungssystem involviert sind. Durch die Beachtung der drei Perspektiven ist ein umfassenderer Überblick über erfolgreiche Kooperationen in Mexiko möglich.

Als weitere Begründung für die Untersuchung in Mexiko können Erfahrungen von zwei Mitgliedern des Forschungsteams des Forschungsprojekts DualReg genannt werden, auf deren Grundlage diese Arbeit beruht: Fuchs und Pilz führten in Mexiko bereits von 2015 bis 2018 ein Forschungsprojekt im Verbund mit Wiemann und Wiemann durch (s. z. B. Fuchs, 2022; Wiemann, 2019; Wiemann, 2022; Wiemann & Fuchs, 2018; Wiemann & Pilz, 2020). Darüber hinaus verfügten die beiden beteiligten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen über Spanischkenntnisse, so dass die Interviews mit den Mexikaner_innen in deren Muttersprache durchgeführt werden konnten. An den Erkenntnissen von Bereday (1961) hat sich dabei im Laufe der letzten Jahrzehnte nichts geändert:

„Die Kenntnis der Sprache des zu studierenden Gebietes ist eine unumstößliche Vorbedingung der vergleichenden Arbeit, und doch wird diese Regel sehr häufig

verletzt. Es ist unvorstellbar, die gedruckten Quellen eines Landes, auf das man sich zu spezialisieren vorgibt, nur in Übersetzungen zu lesen.“ (Bereday, 1961, S. 146).

Darüber hinaus konnte das Forschungsteam die Pilotstudie im August 2019 und die beiden wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen eine Haupterhebung im Januar / Februar 2022 vor Ort in Mexiko durchführen, dabei diverse Eindrücke gewinnen und sich über die Erkenntnisse gemeinsam austauschen. Bedingt durch die Covid-19-Pandemie konnten allerdings keine weiteren bzw. langfristigen Feldforschungen stattfinden (weitere Ausführungen s. Abschnitt 5.3).

Aufgrund der Größe Mexikos fiel die Auswahl auf insgesamt drei Untersuchungsregionen: Quintana Roo, Baja California Sur und Estado de México. In diesen drei Regionen ist der Tourismus sehr bedeutend, denn 42% aller Flugreisenden landen in Cancún (Quintana Roo). 20,5 % landen in Mexiko-Stadt (Estado de México) und an dritter Stelle folgt Los Cabos (Baja California Sur) mit über 10 % (CNET, 2020). Cancún und Los Cabos weisen eine der höchsten durchschnittlichen Auslastung der Hotels in ganz Mexiko auf (über 75 %) (CNET, 2019). Diese Daten zeigen bereits, wie wichtig diese drei ausgewählten Regionen bezogen auf die touristische Relevanz für Mexiko sind. Mexiko-Stadt ist dabei nicht nur für den Tourismus wichtig, sondern ist zugleich Standort für viele nationale und internationale Organisationen. Der Einbezug der Hauptstadt ist somit auch im Hinblick auf die Kooperationen im nationalen und internationalen Bereich wichtig. Außerdem gilt Mexiko-Stadt als Wirtschaftszentrum des Landes (Parnreiter, 2010). Insgesamt werden etwa 11 % der Fläche Mexikos in diese Studie einbezogen (Datatur Sector, o. J.).

6.3 Expert_inneninterviews als Instrument

Um möglichst viele – auch unterschiedliche – Meinungen zur Situation der Berufsbildung in Mexiko zu erfahren, wurde insbesondere auf Expert_inneninterviews als Erhebungsmethode zurückgegriffen. Sie werden als eine Methode der qualitativen Sozialforschung eingeordnet (Bogner et al., 2014). Laut Gläser und Laudel (2004, S. 10) sind „Experten [...] Menschen, die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen“. Ähnlich definieren das auch Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014).

Häufig besitzen Expert_innen eine bestimmte Position, die Meuser und Nagel (1994, S. 181) als „Funktionselite“ bezeichnen. Infolgedessen spezifizieren Bogner et al. (2014, S. 13) in einer Definition:

„Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren.“

Somit lassen sich je nach Forschungsinteresse als auch abhängig von der sozialen Repräsentativität einer Person entsprechend Expert_innen identifizieren (Bogner et al. 2014). Demnach sind solche Menschen „ein Konstrukt des Forschers und der Gesellschaft“ (Bogner et al. 2014, S. 11). Diese Methode wurde für die in Abschnitt 2.2.4 dargestellte Forschungsfrage gewählt, um aussagekräftige Erklärungen hinsichtlich der Netzwerkarbeit in Mexiko zu erhalten. Bisher liegen hauptsächlich Veröffentlichungen vor, die den Berufsbildungstransfer aus Sicht der deutschen Unternehmen thematisieren (Vogelsang & Pilz, 2021; Wiemann, 2019; Wiemann et al., 2019; Wiemann & Fuchs, 2018; Wiemann & Pilz, 2019, 2020). Die Befundlage ist somit begrenzt. Um dem Forschungsinteresse differenzierter nachgehen zu können, wurde diese Art der Informationsbeschaffung gewählt, weil die Expert_innen durch ihre Kenntnisse und Erfahrungen über spezielles Wissen verfügen. Die Wahl fiel somit bei der Methode auf eine qualitative Forschungsweise.

Durch diese Ausführungen wird ersichtlich, welche große Bedeutung das Wissen der Expert_innen für Forschende hat. Generell kann unterschiedliches Wissen von Interesse sein. Bogner et al. (2014, S. 17 f.) kategorisieren drei verschiedene Wissensformen:

- Als erstes führen Bogner et al. (2014) das „technische Wissen“ (ebd., S. 17) an. Technisches Wissen sind Informationen, über welche die Forscher_innen nicht verfügen. Diese

Informationen können Formen wie „Daten, Fakten, ‚sachdienliche Informationen‘ [oder/auch] Tatsachen“ umfassen (Bogner et al., 2014, S. 17). Diese Informationen sind personenunabhängig und im Regelfall objektiv (ebd., S. 18).

- Als zweites wird das „Prozesswissen“ genannt (Bogner et al., 2014, S. 18). Hierbei spielt weniger das klassische Fachwissen eine Rolle, sondern das individuelle Erfahrungswissen. Durch diese Form können Einsichten unter anderem in „Handlungsabläufe, Interaktionen, organisationale Konstellationen, Ereignisse“ (ebd., S. 18) erfolgen. Die Personen verfügen über Prozesswissen, weil sie in den Handlungsabläufen, Interaktionen etc. involviert sind bzw. waren und somit bestimmte Erfahrungen besitzen.

- Als letztes geben Bogner et al. (2014, S. 18) das „Deutungswissen“ an. Deutungswissen umfasst „subjektive Relevanzen, Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Sinnentwürfe und Erklärungsmuster der Expertinnen“ (ebd., S. 18 f.). Gleichfalls werden dabei normative Verwendungen eingeschlossen wie unter anderem Beurteilungen oder Zielsetzungen. Infolgedessen steht die individuelle Perspektive der Interviewpartner_innen im Vordergrund.

Um der Forschungsfrage nachzugehen, werden alle drei Wissensformen in den Expert_inneninterviews einbezogen: Durch das technische Wissen der Expert_innen kann ermittelt werden, ob die jeweiligen Organisationen mit anderen Akteuren kooperieren und wer die jeweiligen Partner_innen sind.

Aufgrund des Prozesswissen der Expert_innen können weitere Einblicke in die Netzwerkarbeit gewonnen werden. Beispielsweise sind Fragen hinsichtlich der Initiative der Kooperation oder der Governance möglich.

Insbesondere das Deutungswissen spielt für die vorliegende Arbeit eine wichtige Rolle: Damit kann ermittelt werden, welche Prinzipien bei Kooperationen notwendig sind. So kann beispielsweise in den Interviews gefragt werden, ob Kooperationen bereits gescheitert sind und aus welchen Gründen diese nicht weitergeführt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in dieser Arbeit auf Expert_inneninterviews als Erhebungsmethode zurückgegriffen wird, um nicht nur das besondere Wissen der Expert_innen hinsichtlich der Forschungsfragen umfassend zu ermitteln, sondern darüber hinaus subjektive Perspektiven im Hinblick auf notwendige Prinzipien bei Kooperationen einzubeziehen.

6.3.1 Konkrete Auswahl der Expert_innen

Um qualifizierte Aussagen zu erhalten, wurden 68 verschiedene Expert_innen mittels halbstrukturierter Interviewleitfragebögen (nähere Infos folgen in Abschnitt 6.3.2) befragt. Mit Expert_innen von zwei Organisationen wurde vor Ort ein weiteres Interview geführt, so dass die Anzahl der Interviews insgesamt 70 beträgt.

Die ersten zehn Interviews konnten während der Pilotstudie im August 2019 in Quintana Roo per face-to-face mit insgesamt 14 Expert_innen bilateral oder innerhalb einer Gruppe erfolgen. Aufgrund der Covid-19-Pandemie konnten die weiteren Gespräche nicht wie geplant face-to-face erfolgen, sondern wurden über Video- oder Phone calls geführt (s. auch Abschnitt 6.2). Insgesamt erfolgten 50 Interviews über diese Kommunikationsformen. Schließlich konnten 10 Interviews noch einmal face-to-face im Januar / Februar 2022 in Mexiko durchgeführt werden, weil sich die Covid-19-Pandemie-Situation entspannte. Da internationale, nationale und regionale Kooperationen im Fokus dieser Untersuchung stehen, wurden verschiedene Expert_innengruppen unterschiedlicher Nationalitäten befragt. Abgesehen von den deutschsprachigen Organisationen haben einige Unternehmen ihren Sitz in anderen Ländern. Die Organisationen stammen somit aus Deutschland, Österreich, Schweiz, Mexiko, USA, Spanien, Großbritannien und gehören den folgenden Akteursgruppen an:

Mexikanische Behörden	Unternehmen	Berufsbildungsorganisationen	Mexikanische Organisationen wie Verbände oder Gewerkschaften	Deutschsprachige Organisationen
7	24	12	10	17

Die Auswahl der Expert_innen erfolgte jeweils durch die Organisation, die als Akteur in der mexikanischen Berufsbildung aktiv bzw. unterstützend tätig ist. Das Ziel war es, mit denjenigen Personen ein Gespräch zu führen, die das meiste Wissen über den zu erforschenden Sachverhalt besitzen, aber auch entweder direkt involviert sind oder über gestalterische Befugnis hinsichtlich dualer Programme verfügen. Um die entsprechenden Personen zu identifizieren, wurde eine intensive Internetrecherche betrieben. Ebenso wurden die Organisationen im Vorfeld telefonisch kontaktiert, um einerseits die Passung der Organisation als auch des / der Expert_in im Hinblick auf diese Forschungsarbeit zu überprüfen und somit eine gezielte

Kontaktaufnahme zu ermöglichen. Zusätzlich entstanden auch über ein Schneeballverfahren Interaktionen zu weiteren Expert_innen: Interviewpartner_innen konnten im Gespräch andere wichtige Akteure benennen und darüber hinaus manchmal sogar den direkten Kontakt herstellen.

Alle identifizierten Expert_innen erhielten ein Anschreiben per E-Mail mit genauer Beschreibung des Forschungsanliegens. Zusätzlich wurden allen Expert_innen etwa fünf Beispielfragen mit der schriftlichen Terminbestätigung mitgeteilt, um das Forschungsinteresse noch detaillierter nachvollziehbar zu machen und so auch die Wahl des Gesprächspartners / der Gesprächspartnerin erneut zu überprüfen. Trotz dieser Vorgehensweise kam es durchaus vor, dass einige wenige Interviewpartner_innen offensichtlich nicht alle Fragen tiefgründig oder detailliert beantworten konnten. Nach Durchführung der Interviews wurden diese von der Autorin, oftmals auch in Zusammenarbeit mit der Kollegin des Forschungsprojekts „DualReg“ hinsichtlich der Zielführung eingeschätzt und anschließend in der Interpretation und Darstellung der Daten berücksichtigt. Wenn möglich oder notwendig, erfolgten spätere Ergänzungen durch die Interviewpartner_innen per E-Mail statt.

Bis auf eine Ausnahme fanden die Interviews mit deutschsprachigen Expert_innen alle auf Deutsch statt. Die anderen Interviews erfolgten auf Spanisch. Die Interviews dauerten zwischen 20 und 134 Minuten. Das Datenmaterial beläuft sich auf etwa 4335 Minuten. Im Anschluss wurden die Interviews transkribiert.

Bei den geführten face-to-face Interviews erfolgte im Regelfall im Anschluss an das Gespräch eine Besichtigung der Organisation vor Ort.

6.3.2 Leitfadenentwicklung

Für die Expert_inneninterviews wurden Leitfäden entwickelt, um teilstrukturierte Interviews führen zu können. Daher wurden im Vorfeld Leitfäden konzipiert, um vor allem ein Instrument für eine inhaltliche Steuerung zu haben (Misoch, 2019). Diese dienten einerseits als eine Strukturierungs- und andererseits als eine Orientierungshilfe, weshalb sie ein wichtiges Instrument im Forschungsprozess darstellen (Bogner et al., 2014).

Da der Forschungsfrage in der vorliegenden Arbeit im Kontext eines größeren Forschungsprojekts („DualReg“) von einem vierköpfigen interdisziplinären Forschungsteam nachgegangen wurde, wurden mit Hilfe verschiedener theoretischer Zugänge gemeinsame Leitfäden entwickelt. In diesen Leitfäden sind die theoretischen Zugänge der vorliegenden Arbeit enthalten, die im Kapitel 2 beschrieben sind. Durch diese Vorgehensweise waren daher die thematischen Schwerpunkte stets präsent, so dass keine Aspekte in Vergessenheit geraten konnten. Infolgedessen ist eine „bessere Vergleichbarkeit der Daten durch thematische Rahmung“ (Misoch, 2019, S. 66) möglich. Die Leitfäden gaben somit die Themen und Fragestellungen vor, nicht aber eine einzuhaltende Fragereihenfolge oder gar einen Erwartungshorizont für Antwortmöglichkeiten der Interviewpartner_innen (Misoch, 2019).

Die Leitfäden beinhalteten Fragen auf der Makro- („institutional structures and economic, social and political framework“), Meso- („organisational and regulatory design of TVET“) und Mikroebene („Specific teaching/learning activities“) (Pilz & Wiemann, 2021, S. 98). Jedoch lag der Schwerpunkt auf der Makro- und Mesoebene, um der Forschungsfrage nachzugehen. Beispielsweise stand der Aspekt einer Verbindung zum Berufsschulsystem im Vordergrund (Pilz & Wiemann, 2021).

Insgesamt wurden drei spanische Leitfäden für Interviewpartner_innen der unterschiedlichsten Organisationstypen konzipiert (s. auch Anhang I bis 3). Die Basis aller drei Leitfäden war der für Unternehmen, um daran angelehnt die Leitfragebögen für Organisationen (wie Behörden oder Kammern) und Bildungsorganisationen zu entwickeln. Durch dieses Vorgehen wurden „eine personen- bzw. funktionsbezogene Anpassung der Leitfäden im Hinblick auf unsere Gesprächspartner“ (Bogner et al., 2014, S. 30) realisiert. Weiterhin wurden diese drei Leitfragebögen nach der Pilotstudie im August 2019 hinsichtlich ihrer Funktionalität reflektiert (Bogner et al., 2014), „modifiziert und angepasst“ (Misoch, 2019, S. 28). Die Leitfragebögen des Piloten wurden spezifiziert, um eine möglichst große Verständlichkeit bei den Interviewpartner_innen zu erzielen. Ebenso wurden neue Fragestellungen aufgenommen, die

sich während der Pilotstudie ergaben (Bogner et al., 2014). Beispielsweise wurde ergänzt: „Können Kooperationen auch aufgelöst werden? Falls ja, warum wurden diese beendet?“

Die finalen Leitfäden umfassen fünf Themenblöcke, die wiederum weitere / spezifische Fragen aufweisen (Bogner et al., 2014). Die erarbeiteten Themenblöcke gehen auf unterschiedliche Themenbereiche ein:

1. Angebot an dualen Trainingsmaßnahmen
2. Angebot an Fortbildungen
3. Akteure, Kooperation, Vernetzung
4. Ausblick
5. Informationen zum Interviewpartner / zur Interviewpartnerin und der Organisation bzw. dem Unternehmen

Die Gesprächsbereiche und Fragen sind so konzipiert, dass sie einen natürlichen Gesprächsverlauf begünstigen (Bogner et al., 2014). Insbesondere auf Grund der nicht vorgegebenen Reihenfolge konnte während der Interviews individuell auf den Interviewten reagiert werden, um so einen natürlichen interaktiven Verlauf zu fördern (Bogner et al., 2014).

Die für die Interviews konzipierte Struktur weist unterschiedliche Phasen auf: „(1) Informationsphase, (2) Aufwärm- und Einstiegsphase (Warm-up), (3) Hauptphase, (4) Ausklang- und Abschlussphase“ (Misoch, 2019, S. 68). Innerhalb der Informationsphase wird das allgemeine Erkenntnisinteresse der Forschung als auch die Handhabung bzgl. der preisgegebenen Daten erläutert (Misoch, 2019). Dies wurde zu Beginn jeden Interviews von der Forschungsgruppe umgesetzt. Innerhalb der zweiten Phase soll eine Vertrautheit geschaffen werden, damit sich die Interviewpartner_innen an die Situation gewöhnen können. Daher sollen vorwiegend erzählgenerierende Fragen gestellt werden (Misoch, 2019). Diese Phase wurde beachtet, da die Interviewten insbesondere durch die Themenblöcke eins und zwei zum Berichten animiert wurden.

In der Hauptphase sollen vornehmlich die Thematiken im Fokus stehen, die dem Haupterkenntnisinteresse gelten. Einerseits können Erkundigungen auf Grundlage der im Vorfeld entwickelten Fragen und des Vorwissens der Forschungsgruppe basieren. Andererseits können neue Fragen in Folge der bisherigen Aussagen der Interviewpartner_innen entwickelt werden (Misoch, 2019). Vor allem der Themenblock 3 umfasst die wichtigsten Impulse, die nicht nur für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind, sondern für das gesamte

Forschungsprojekt DualReg. Auf Grundlage der vorangegangenen Themenblöcke können eine bessere Einordnung als auch Rückschlüsse erfolgen.

Die letzte Phase soll insbesondere dazu genutzt werden, die Interviewpartner_innen aus der besonderen Situation hinauszuführen. Zur Erreichung dieses Ziels können die Interviewten beispielsweise um Ergänzungen gebeten werden. Zum Abschluss gehört in jedem Fall auch der Dank für die Möglichkeit, das Gespräch zu führen (Misoch, 2019). Diese Phase benötigt in der Regel keine besondere Technik und ist oftmals einfach zu realisieren (Bogner et al., 2014). Dies wurde von den Interviewführenden ebenfalls stets durchgeführt.

Die entwickelten Leitfäden weisen einen hohen Strukturierungsgrad auf, da die Fragen im Vorfeld komplett ausformuliert wurden (Misoch, 2019, S. 66). Durch diese Anwendung sollte einerseits gewährleistet werden, dass durch die hohe Komplexität des gesamten Forschungsvorhabens und des interdisziplinären Forschungsteams keine wichtigen Aspekte in Vergessenheit geraten konnten. Darüber hinaus konnte auch eine größere Sicherheit für die Interviewführenden erreicht werden, weil die Mehrheit der Befragungen auf Spanisch geführt wurde. Somit wurde auch auf eine optimale Durchführung geachtet, weil bis auf zwei Ausnahmen alle Gespräche in der Muttersprache der Befragten stattfanden (Resch & Enzenhofer, 2012; Kruse et al., 2012).

6.4 Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse

Alle relevanten Aspekte sollen in die Forschung einbezogen und die Daten nach einem gleichen Schema analysiert werden. Eine Transparenz der Erhebung und ihrer Analyse muss gegeben sein, so dass „mehrere an der Forschung Beteiligte [kommen] zu vergleichbaren Ergebnissen“ (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. XV). Um insbesondere den Aspekt der Transparenz bei der Methodik zu gewährleisten, wurden die Forschungsdaten mit dem Computerprogramm MAXQDA ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2020). Die Auswertung der Interviews erfolgte jeweils nach den sechs Schritten von Kuckartz und Rädiker (2020), die im Folgenden genauer erklärt werden.

Als erster Schritt wird von Kuckartz und Rädiker (2020) die Vorbereitung und Organisation der Daten genannt. Dazu zählen sie Transkription der Interviews. Die Interviews wurden in der Forschungsarbeit vollständig transkribiert, weil dadurch eine „methodisch nicht kontrollierte Reduktion von Informationen“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 193) verhindert werden kann. Die Transkription erfolgte nach festgelegten Regeln (Kuckartz & Rädiker, 2020), so dass eine intersubjektive Transparenz und Überprüfbarkeit gewährleistet war. Außerdem soll durch eine einheitliche Vorgehensweise bei der Transkription erreicht werden.

Als eine wichtige Regel wurde die der Standardorthographie genutzt. Somit wurde keine nonverbale Kommunikation (z. B. Gesten, Mimik), vorhandene Dialekte oder Besonderheiten wie Räuspern der Interviewpartner_innen verschriftlicht. Darüber hinaus wurden die Sätze leicht geglättet, um sie in Hochdeutsch bzw. Hochspanisch wiederzugeben. Die Nutzung der Standardorthographie erweist sich als nützlich, da die inhaltlichen Aussagen im Zentrum des Interesses liegen (Langer, 2013; Kuckartz & Rädiker, 2020).

Ebenso wichtig für die Aufbereitung der Daten ist die Fokussierung der vorliegenden Forschungsfrage, weil die vorliegende Arbeit innerhalb eines größeren Forschungsprojekts entstand. Diese Konzentration ist notwendig, um die Komplexität des gesamten Datenmaterials zu reduzieren und den analytischen Blick zu schärfen (Kuckartz & Rädiker, 2020).

Der erste Schritt nach Kuckartz und Rädiker (2020) sieht weiterhin eine Reflexion und Offenlegung der eigenen Vorannahmen vor. Die Wissenschaftler führen an, dass die Einbeziehung weiterer Forscher_innen unterschiedlicher Disziplinen für die Analyse sinnvoll sei, um eine Offenheit im Forschungsprozess zu erreichen (Kuckartz & Rädiker, 2020). Dies konnte in der vorliegenden Arbeit umgesetzt werden, weil das gesamte Forschungsprojekt von einem interdisziplinären Forschungsteam bearbeitet wurde und eine gemeinsame Analyse daher

auch im Team erfolgte. Zum ersten Schritt gehörte auch eine Exploration der Interviews, weshalb das Forschungsteam mit dem gesamten Datenmaterial arbeitete. Demnach wurden die Interviews gelesen und wichtige Aussagen markiert. Darüber hinaus wurden die in die weitere Forschung einzubeziehenden Interviews identifiziert (Kuckartz & Rädiker, 2020).

Vom zweiten bis einschließlich dem vierten Schritt erfolgt eine systematische Analyse der Interviews, also die Codierung des Materials (Kuckartz & Rädiker, 2020). Codieren bedeutet, dass „ein ausgewählter Bereich aus dem Datenmaterial einem Code zugeordnet wird – oder umgekehrt: ein Code wird einem Datensegment zugeordnet“ (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 69). Kuckartz und Rädiker (2020, S. 44) führen weiter an: „Formal betrachtet besteht eine Codierung also immer aus zwei Elementen: einer Textstelle und einer zugeordneten Kategorie und man spricht dann von einer codierten Textstelle oder einem codierten Segment. Inhaltlich handelt es sich typischerweise um eine Aussage zu einem bestimmten Thema (Kategorie) oder zu einem bestimmten Aspekt eines Themas (Subkategorie)“.

Einerseits können die Codes auf Basis des Interviewleitfadens entwickelt werden, also in einer deduktiven Vorgehensweise erfolgen. Da die vorliegende Untersuchung auf theoretischen Zugängen und einem Leitfaden beruht, konnte dieses Verfahren übernommen und die Fragen in Codesysteme umgewandelt werden. Beispielsweise wurde aus der Frage: „Was sind für Sie Voraussetzungen für erfolgreiche Kooperationen?“ die Kategorie „Voraussetzungen für erfolgreiche Kooperationen“. Aus der Frage „Was sind belastende Faktoren für Kooperationen?“ entstand die Kategorie „Belastende Faktoren für Kooperationen“. Diese Codes wurden vor der ersten Auswertung im Projektteam entwickelt.

Andererseits können Codes auf Basis der Exploration des Datenmaterials, also induktiv, entwickelt werden. Dies ist beispielsweise der Fall bei dem Code „Politische Veränderung“. In Mexiko hatte unter anderem der Regierungswechsel im Jahr 2018 Einfluss auf erfolgreiche Kooperationen, da beispielsweise neue Vorgaben seitens der Regierung zu befolgen sind. Die induktive Entwicklung von Codes wurde ebenfalls gemeinsam im Team diskutiert und umgesetzt.

Somit wurden Kategorien sowohl deduktiv als auch induktiv entwickelt. All diese Beispielcodes sind dem Code „Auswirkungen und Potenziale für Kooperationen“ untergeordnet. Das Forschungsprojekt beinhaltet ein umfassendes Kategoriensystem (Kuckartz & Rädiker, 2020): Einerseits wurden neue Codes während des Codierprozess entwickelt, andererseits wurden beispielsweise andere Codes zusammengefasst. Es erfolgte somit während

des Codierprozesses eine Optimierung. Da manche Aussagen nicht eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden konnten, wurden Mehrfachcodierungen vorgenommen.

Da die Interviews von den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen gemeinsam geführt wurden, codierten sie im ersten Arbeitsschritt das gleiche Interview als Erprobungsbeispiel unabhängig voneinander. Anschließend wurde dieses Interview gemeinsam besprochen und somit zum dritten Mal codiert. Im Anschluss daran wurden alle weiteren 69 Interviews in Einzelarbeit von der Autorin codiert (Kuckartz & Rädiker, 2020, s. auch Abschnitt 6.3.1).

Anschließend konnten die benötigten Codes hinsichtlich der Forschungsfrage genauer analysiert, also auch weitere Subcodes entwickelt und die wichtigsten Inhalte der Interviewten stichpunktartig festgehalten werden.

Im fünften Schritt kann nun eine *themenorientierte* Analyse erfolgen, die für die vorliegende Arbeit zielführend ist. Das bedeutet, dass „[d]ie zu einem bestimmten Thema vorhandenen Textsegmente von allen Interviewten (...) zusammengestellt [werden]“ (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 77). Es erfolgt dabei eine Systematisierung und Analyse der Inhalte (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 77 ff.).

Der letzte Schritt beinhaltet schließlich das Schreiben des Berichts bzw. der Ergebnisse (Kuckartz & Rädiker, 2020).

6.5 Ergänzende Dokumentenanalyse

Im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage wurde nicht nur eine qualitative Inhaltsanalyse, sondern auch eine ergänzende Dokumentenanalyse durchgeführt. Diese Vorgehensweise entspricht einem Methodenmix (Soeffner, 2004), der insbesondere für interkulturell angelegte Arbeiten als wichtig erachtet und daher auch in der vorliegenden Arbeit umgesetzt wurde (Bowen, 2009; Hitchcock & Nastasi, 2014).

Nach Bowen (2009, S. 27) ist eine „Document analysis (...) a systematic procedure for reviewing or evaluating documents – both printed and electronic material“. Verschiedene Dokumentenarten können für eine Untersuchung berücksichtigt werden wie beispielsweise Zeitungen, Anzeigen, Veranstaltungsprogramme, Diagramme, Datenbanken, Broschüren. Diese Datenquellen können ergänzende Informationen für die vorliegende Untersuchung liefern und einbezogen werden. Infolgedessen kann unter anderem aus einer Dokumentenanalyse der Kontext - wie zum Beispiel der landesspezifische Kontext (Kapitel 4) - erschlossen, es können weitere Einsichten gewonnen und bisherige Erkenntnisse abgesichert werden. Eine solche Dokumentenanalyse umfasst nach Bowen (2009) das Überfliegen, das Lesen und die Interpretation der Daten. Die Vorteile hierbei bestehen in der Effizienz (Zeit), einer hohen Verfügbarkeit der verschiedensten Dokumente und der geringen Kosten. Demgegenüber werden aber auch verschiedene Nachteile genannt wie die unzureichende Darstellung der Details oder die Selektivität der Dokumente (Bowen, 2009).

Damit die Aussagen der Interviewpartner_innen besser in den lokalen Kontext eingeordnet werden können, erfolgte eine intensive Internetanalyse, die Zeitungen wie beispielsweise El Universal (in Mexiko sehr populär, zählt mit zu den meist gelesenen Tageszeitungen im Land) oder Datenbanken des Nationalen Instituts für Statistik und Geografie umfasste. Die verschiedenen Dokumente wurden hinsichtlich ihrer Relevanz für die vorliegende Arbeit analysiert. Daher lag der inhaltliche Fokus auf der dualen Ausbildung und dem Tourismus. Durch die ergänzende Dokumentenanalyse wurden verschiedene Datenquellen genutzt (triangulation), die diese Untersuchung abrunden und sinnvoll ergänzen (Bowen, 2009; Landeros, 2022).

7 Darstellung der Ergebnisse und Herleitung der Gelingensbedingungen

In diesem Kapitel folgt die Darstellung der Untersuchungsergebnisse. Bei der Strukturierung werden die drei Kategorien „Beziehungen“, „Steuerungsanstrengungen“ und „Einbettung“ mit den zugeordneten Prinzipien aus dem 3. Kapitel wieder aufgegriffen. Somit werden die hergeleiteten Prinzipien aus dem 3. Kapitel mit der Empirie überprüft. Darüber hinaus werden neue Prinzipien anhand der Befunde identifiziert. Das Gesamtergebnis der Untersuchung wird in einem Modell in Abschnitt 8.1 präsentiert. Wie in Kapitel 3 bereits dargestellt, können einige Prinzipien eng miteinander verknüpft sein, was im nachfolgenden Text und durch entsprechende Querverweise verdeutlicht wird.

Aufgrund der Komplexität der Thematik und zur besseren Nachvollziehbarkeit wird jedes einzelne Prinzip direkt mit den bereits vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnissen diskutiert. Einige neue Prinzipien ergaben sich aus dem Material und können den Kategorien „Beziehungen“, „Steuerungsanstrengungen“ oder „Einbettung“ zugeordnet werden. Die neuen Prinzipien werden im akademischen Diskurs bisher noch nicht diskutiert.

7.1 Beziehungen

Wie bereits in den theoretischen Zugängen im 3. Kapitel dargelegt, lassen sich unter der Kategorie „Beziehungen“ mehrere als notwendig erachtende Prinzipien einordnen. Eine deutschsprachige kommerzielle Interviewpartnerin⁸ beschreibt die Wichtigkeit des Prinzips „Beziehungen“ folgendermaßen:

„Es gibt eine potenzielle Partnerlandschaft mit verschiedenen Entitäten, die wollen gepflegt und angesprochen werden.“ (deutschsprachige Organisation, I_38).

Auch im mexikanischen Berufsbildungssystem spielen die Beziehungen für eine erfolgreiche Kooperation eine wichtige Rolle. Einige Prinzipien stehen dabei im engen Zusammenhang zueinander. Damit Beziehungen aufgebaut werden können, ist zunächst die „Identifikation und die Wahl von angemessenen Partner_innen“ entscheidend. Dies stellt ein in der wissenschaftlichen Literatur nicht aufgeführtes zusätzliches Prinzip dar. Darauf wird zunächst eingegangen. Anschließend werden die Prinzipien „Beziehungsaufbau und –pflege“, „Intensität des Kontakts“ und „Vertrauen“ beschrieben.

⁸ Wie bei Posselt et al. (2012) sind kommerzielle Bildungsanbieter_innen Organisationen, die weder Unternehmen noch in der Entwicklungszusammenarbeit tätig sind (s. auch Abschnitt 5.2).

7.1.1 Identifikation und Wahl der Partner_innen

Sowohl deutschsprachige als auch mexikanische Akteure verweisen auf die Relevanz, mit den geeigneten Partnern zu kooperieren, da nur so eine Zusammenarbeit erfolgreich sein könne (I_8, I_22, I_27, I_33). Die Suche nach adäquaten Mitwirkenden und das damit verbundene Wissen über die Akteurskonstellation wird für die deutschsprachigen Organisationen jedoch durch die Vielfalt an möglichen mexikanischen Beteiligten erschwert (I_16, I_26). Laut einem deutschsprachigen kommerziellen Interviewpartner sei es für die mexikanischen Mitwirkenden ebenfalls eine Herausforderung, die Rollen der jeweiligen deutschsprachigen Organisationen richtig einzuschätzen (I_19). Verschiedene Interviewpartner_innen benennen daher eine Stakeholder-Analyse als notwendig (I_8, I_19, I_38, I_57). Darüber hinaus erscheint es verschiedenen Interviewten nicht sinnvoll, mit bestimmten Organisationen eine Zusammenarbeit einzugehen (I_8, I_22, I_30, I_33). Beispielsweise sind nach Ansicht zweier deutschsprachiger Beteiligten die mexikanischen Gewerkschaften ein schwieriger Kooperationspartner und werden als hinderlich wahrgenommen (I_22, I_30). Ein deutschsprachiger Experte erklärt:

„[Hinsichtlich der] Gewerkschaften in Mexiko, sage ich immer (...): ‚Lassen Sie die Finger weg davon.‘. Weil die sind einfach so ein politischer... Die können hier Regierungen stürzen, die haben so eine Power (...).“ (deutschsprachige Organisation, I_22)

Auch eine befragte Gewerkschaft ist sich ihrer Position bewusst, denn sie sagt:

„(...) und sie haben uns ausgeschlossen. Ich glaube, sie sahen uns als unbequeme Partner.“ (mexikanische Organisation, I_32).

Als Gegenbeispiel kann jedoch aus dem Tourismusbereich eine Berufsbildungsorganisation angeführt werden, die auf eine gute Zusammenarbeit mit Gewerkschaften im Bundesstaat Nayarit hinweist (I_31). Nach Ansicht einer deutschsprachigen Interviewpartnerin ist es in Mexiko schwierig, alle Akteure, die im deutschen dualen System involviert sind, auch in Mexiko mit ähnlichen Mitwirkenden erfolgreich mit ihnen zu kooperieren (I_26).

Zwei mexikanische Interviewte verweisen darauf, dass in den einzelnen Bundesstaaten zuerst ein Arbeitgeberverband als Vermittler zwischen Unternehmen und berufsbildenden Schulen eingeschaltet sein musste, was sich aber als hinderlich herausstellte. Für diese Dienstleistung erzielt der Verband eine Aufwandsentschädigung. In der Regierungszeit von López Obrador (seit 2018) wurde die rechtliche Grundlage geändert, so dass die Berufsbildungsorganisationen

nun in direkten Kontakt mit den Betrieben treten können (I_22, I_23, I_29, I_58). Auch drei deutschsprachige Akteure äußern sich hinsichtlich des ausgewählten Verbandes kritisch über die vorherige Regelung (I_16, I_22, I_33). Ein deutschsprachiger Interviewpartner sagt:

„Zunächst einmal haben die sich verheiratet mit [Name des Verbandes]. (...) Da hat [Name des Verbandes], die von Ausbildung überhaupt keine Ahnung und kein Interesse hatten, gesagt: ‚Okay, da können wir Geld verdienen, das ist eine feine Sache‘ und dann haben sie eine Regelung getroffen (...).“ (deutschsprachige Organisation, I_33)

Allerdings bekunden drei deutschsprachige Organisationen, dass die Arbeit mit dem Verband, insbesondere im Norden des Landes, erfolgreich sei (I_13, I_17, I_22). Auf den Ausschluss des Arbeitgeberverbandes wird in den Prinzipien „Netzwerkgröße“ (Abschnitt 7.2.5) sowie „Institutionen und Anerkennung von Zertifikaten/Qualifikationen“ (Abschnitt 7.3.5) genauer eingegangen, da dieser Aspekt bei diesen Prinzipien ebenfalls eine Rolle spielt.

Somit kommt es auf die regionalen Mitwirkenden und den Wirtschaftssektor an, welche Akteure einbezogen werden sollten. Innerhalb des Tourismussektors in Baja California Sur und Quintana Roo spielt der Arbeitgeberverband keine Rolle und wird auf der regionalen Ebene nicht als förderlich wahrgenommen (I_8, I_58). Aus diesem Grunde muss auf internationaler, nationaler und regionaler Ebene eine Analyse erfolgen, mit welchen Organisationen eine Beziehung eingegangen werden kann, damit Kooperationen nachhaltig sind.

Durch die Aussagen wird deutlich, dass im mexikanischen Berufsbildungssystem eine Vielzahl an potenziellen Partner_innen existiert, aber nicht alle für erfolgreiche Kooperationen geeignet zu sein scheinen (Holzer, 2010). Folglich müssen sich die Beziehungen aus einer Gesamtzahl möglicher Partner_innen ausdifferenzieren (Holzer, 2010). So sind beispielsweise Kammern nicht involviert oder auch der erst vorgesehene Verband spielt auf regionaler Ebene keine Bedeutung. Ähnlich verhält es sich mit den Gewerkschaften, die kaum einbezogen werden. Als eine Begründung des Ausschlusses der Gewerkschaften schreiben Valiente et al. (2021, S. 1): „[p]olicymakers (...) institutionalised dual apprenticeships without introducing changes in the labour law to avoid political resistance from trade unions, leaving the labour rights of students unprotected“. Demzufolge ist im mexikanischen Berufsbildungssystem die Reziprozität von Bedeutung, eine Gegenseitigkeit muss existieren, damit eingegangene Kooperationen als förderlich wahrgenommen werden (Clemens, 2016).

Obwohl der „Beziehungsaufbau und die –pflege“ bei Billett et al. (2007) offenbar ein zentrales Element in der Berufsbildung ist, wird auf die „Identifikation und Wahl der Partner_innen“ nicht ausdrücklich hingewiesen. Auch Callan und Ashworth (2004) führen dies nicht als eine wichtige Bedingung auf. Als eine Ursache für das Fehlen dieses Prinzips kann das Untersuchungsobjekt vermutet werden. Alle Wissenschaftler_innen berücksichtigen ausschließlich erfolgreiche Kooperationen in Australien, internationale Ansichten von Expert_innen – wie der Vergleich der Einbeziehung der verschiedenen Organisationen im deutschen dualen System - werden nicht beachtet (Billett et al., 2007; Callan & Ashworth, 2004). In Australien wurden bereits in den 80er Jahren Reformen im Berufsbildungssystem vorgenommen (Harris, 2001). Die Studien von Billett et al. sowie Callan und Ashworth wurden in den Jahren 2007 bzw. 2004 veröffentlicht, weshalb ein Finden der richtigen Kooperationspartner_innen möglicherweise während der Erhebungszeit nicht mehr von Interesse war. Somit ist ein weiteres und neues Prinzip in diesem Kontext bedeutend, denn nur mit geeigneten Partnerschaften können Kooperationen im mexikanischen Berufsbildungssystem erfolgreich sein. Schließlich sollten Verbindungen langfristig angelegt sein, um eine Nachhaltigkeit zu gewährleisten (Clemens, 2016). Bevor neue Sozialpartnerschaften angestrebt, ein „Beziehungsaufbau und eine –pflege“ erfolgen können, ist somit eine Analyse der zur Verfügung stehenden Akteure notwendig. Dies ist insbesondere aufgrund der Vielzahl an deutschsprachigen und mexikanischen Organisationen eine besondere Herausforderung. Der Prozess nimmt Zeit in Anspruch, kann sich aber positiv auf die Qualität und Entwicklung der Zusammenarbeit auswirken (Billett & Seddon, 2004). Somit spielen die Erkenntnisse des Konzepts von Holzer (2010) auch in der Berufsbildung eine Rolle. Schließlich ist dieses Prinzip der Kategorie „Beziehungen“ zuzuordnen, da erst anschließend ein „Beziehungsaufbau und eine –pflege“ erfolgen können.

7.1.2 Beziehungsaufbau und -pflege

Der „Beziehungsaufbau und die -pflege“ ist ebenfalls ein bedeutendes Prinzip, das nach Ansicht der Interviewpartner_innen unterschiedlich erfolgen kann. Laut verschiedener deutschsprachiger Organisationen tragen persönliche Treffen zum Erfolg von Partnerschaften bei, um insbesondere auf internationaler Ebene mit den vor Ort ansässigen Akteuren Beziehungen aufzubauen und zu pflegen (I_12, I_19, I_30). Dabei kommt der zwischenmenschlichen Beziehung eine bedeutende Rolle zu, damit gemeinsame Kooperationen erfolgreich sind, denn

„(...) überall, wo man auch mit der Person gut kann, läuft das Projekt dann ganz anders.“ (deutschsprachige Organisation, I_12).

Zu einer Intensivierung des Kontakts tragen private Gesprächsthemen ebenfalls bei (I_12). Darüber hinaus ist es ebenfalls wichtig, sich informell zu treffen:

„Wenn man ein Projekt designed, glaube ich, ist es schon wichtig, dass man sich mit dem Partner auch abends mal hinsetzt und (...) auf der Straße ein Bier oder einen Mateteetee trinkt.“ (deutschsprachige Organisation, I_12).

Die persönlichen Begegnungen sollten auf internationaler Ebene und nach Meinung von drei deutschsprachigen kommerziellen Bildungsanbietern sowohl in Deutschland als auch in Mexiko stattfinden, da jeweils Delegationen entsendet werden könnten (I_12, I_19, I_36). Ein kommerzieller deutschsprachiger Experte weist darauf hin, dass er regelmäßig versucht, in Mexiko zu sein, um die Beziehungen zu den Partner_innen zu stärken (I_19). Mithin stellen Meetings auf internationaler Ebene eine Notwendigkeit dar (I_12).

Um die Kooperation zusätzlich zu fördern, ist laut Meinung der unterschiedlichsten Interviewten guter Wille und Engagement erforderlich (I_1, I_4, I_9, I_24, I_29, I_35, I_39, I_41, I_43, I_57). Außerdem muss nach Ansicht sowohl deutschsprachiger als auch der in Mexiko ansässigen Organisationen eine offene und direkte Kommunikation zu den Kooperationspartner_innen einen hohen Stellenwert einnehmen (I_1, I_8, I_9, I_11, I_21, I_24, I_27, I_29, I_31, I_32, I_41, I_56, I_60, I_66, I_67, I_68).

Missverständnisse können eine Folge von Kommunikationsproblemen sein (I_51). Folglich ist eine klare Kommunikation wichtig, um Beziehungen zu stärken (I_29, I_53). Ein deutschsprachiger Interviewpartner nennt die mangelnde Kommunikation als einen Grund für das Scheitern von Kooperationen. Er verweist darauf, dass Unternehmen ihr eigenes In-house-

Trainingskonzept entwickeln oder mit anderen Kooperationspartner_innen zusammenarbeiten könnten, wenn Kommunikationsprobleme existieren. Beispielsweise sieht er es als problematisch an, dass Betriebe oftmals nicht wissen würden, wie unter anderem die Prozesse in den Berufsbildungsorganisationen verlaufen oder wie die Vergabe der Stipendien an die Lernenden erfolgen würden (I_21).

Durch eine erfolgreiche Kommunikation untereinander erhalten die Kooperationspartner_innen für sie wichtige Informationen (I_8). Insbesondere in Krisensituationen - wie während der Covid-19-Pandemie - seien Gespräche verstärkt notwendig (I_26). Dadurch ließen sich über direkte Kontakte unter den Akteuren Probleme schnell klären (I_30), wodurch Arbeitsprozesse erleichtert würden. Darüber hinaus werden durch den gegenseitigen Austausch beispielsweise Doppelarbeiten vermindert oder Synergien genutzt (I_10, I_30). Auch die jetzige nationale Regierung hat die Bedeutung des Weitergebens von Informationen erkannt. Aus diesem Grund kommuniziert die Regierung verstärkt ihre Pläne für die Zukunft und versucht eine größere Transparenz zu schaffen (I_19).

Auf nationaler Ebene berichtet ein Vertreter eines Berufsschulsystems, dass er die Zahlen der Lernenden, die sich in seinem mexikanischen dualen System befinden, und die Anzahl der partizipierenden Betriebe an das SEP melden müsse und das SEP diese wiederum an die Regierung weitergibt. Außerdem nennt diese Berufsbildungsorganisation Fragebögen als eine Kommunikationsmöglichkeit, um Verbesserungsvorschläge bzgl. der dualen Programme und deren Prozesse zu ermitteln (I_23). Eine andere Berufsbildungsorganisation äußert, dass ein Austausch zwischen den 130 Zuständigen einer Art einer berufsbildenden Schule stattfinden würde, die für die Kontakte zu den Betrieben verantwortlich seien (I_31). Ebenso findet ein Austausch zwischen verschiedenen Organisationen auf nationaler Ebene statt. Beispielsweise stellt ein Verband dar, dass er sich regelmäßig mit den Kammern besprechen würde, um die aktuell aktiven Unternehmen, die Praxisphasen anbieten, zu kennen oder Erfahrungen auszutauschen (I_41). Außerdem berichtet eine deutschsprachige Organisation, dass ein kontinuierlicher Kontakt mit einer deutschsprachigen Kammer ebenso bestehe wie auch Verbindungen zu den deutschsprachigen Akteuren, die im mexikanischen Berufsbildungssystem aktiv seien. So würden regelmäßig Runde Tische mit den Verantwortlichen durchgeführt (I_27).

Zwischen den beiden Lernorten – und somit auf der pädagogischen/organisatorischen Ebene - ist ein stetiger Austausch ebenfalls zu fördern (I_3, I_40, I_47). Auf der pädagogischen/organisatorischen Ebene gibt es sowohl in den Betrieben als auch in den

Berufsbildungsorganisationen jeweils Personen, die als Zuständige miteinander in Kontakt stehen und für die Lernenden verantwortlich sind (s. auch Abschnitt 4.3.1.2). Die Unternehmen ermöglichen Praxisphasen sowohl für Lernende aus allen Bundesstaaten Mexikos als auch aus anderen Staaten (I_3, I_62). Insbesondere, wenn die Studierenden und die Schüler_innen ihre Praxisphase in den Unternehmen absolvieren, sei eine Kommunikation nach Ansicht von drei Berufsbildungsorganisationen und vier Hotels besonders hilfreich (I_8, I_23, I_51, I_56, I_60, I_66, I_67). Unter anderem kann dabei geklärt werden, in welchen Arbeitsbereichen die Lernenden eingesetzt werden (I_2). Ein Betrieb äußert, dass es in der Vergangenheit mit einer Berufsbildungsorganisation während der Praxisphase schwierig war zu kommunizieren, weil die Lehrkräfte Ferien hatten (I_56). Nach Ansicht eines Hotels stellt der persönliche Kontakt insbesondere in Notfallsituationen, z. B. falls während der Praxisphase etwas passieren sollte, eine Notwendigkeit dar. Dazu zählt nicht nur der Kontakt zu den Berufsbildungsorganisationen, sondern auch zu den Eltern der Lernenden (I_60). Darüber hinaus wird im Interview gefordert, dass es ebenso eine Kommunikation zwischen der Berufsbildungseinrichtung und den Lernenden während der Praxisphase geben müsse (I_23).

Generell kann zwischen den beiden Lernorten auf verschiedene Weise kommuniziert werden: Zwei Lernorte geben an, regelmäßig per Telefon und E-Mail im Austausch miteinander zu sein (I_40, I_56). Eine duale Hochschule lässt die Betriebe Fragebögen beantworten, um ein Feedback über ihre Studierenden zu erhalten (I_43). Ein anderes Beispiel sind die Reports und die Evaluationen: Die Unternehmen erstellen für die Lernenden einen Bericht über die jeweiligen Lernfortschritte im Betrieb und beurteilen diese auch. Oftmals verfassen die Lernenden die Reports selbst, die von den Personalverantwortlichen unterschrieben werden müssen. Somit erhalten die Berufsbildungsorganisationen ein Feedback zu jedem einzelnen Studierenden bzw. Schüler_in und dem Kompetenzerwerb (I_2, I_35, I_37, I_40, I_51, I_54). Andere Berufsbildungsorganisationen verlangen, abgesehen von den Reports, zusätzlich Projekte, die die Lernenden im Unternehmen durchführen. Auf Grundlage des Projekts schreiben die Lernenden eine Hausarbeit. Die Betriebe passen sich den Anforderungen entsprechend an (I_62, I_65, I_66). Außerdem berichten vier Hotels und eine Berufsbildungsorganisation, dass sie regelmäßig eine Art Messe organisieren, damit die Betriebe sich den Studierenden und den Schüler_innen vorstellen können, um den ersten Kontakt zu den zukünftigen Lernenden herzustellen und sie für duale Programme in ihrer eigenen Niederlassung zu gewinnen (I_3, I_4, I_39, I_54, I_56). Durch die genannten Maßnahmen können die Beziehungen zwischen den Lernorten gestärkt werden.

Allerdings gibt es auch kritische Aussagen hinsichtlich der Beziehungen zwischen Berufsbildungsorganisationen und Unternehmen, da die Verantwortlichen in den Betrieben oft der Personalabteilung angehören und sie die Verträge mit den Berufsbildungsorganisationen abschließen. Durch diese Verträge zwischen den Lernorten können die Lernenden ihre Praxisphasen absolvieren und besitzen trotzdem weiterhin ihren Schüler_innen bzw. Studierendenstatus (s. auch Abschnitte 7.2.7 und 7.3.6). Die Unternehmensleitungen sind häufig nicht involviert. So moniert ein Tourismusverband:

„Auf der anderen Seite brauchen wir die Arbeitgeber, die Eigentümer, die mehr mit den Universitäten in Verbindung stehen, die Vorlesungen besuchen, die Lehrpläne kennen und sich auf höchstem Niveau engagieren; denn derzeit ist es so, dass die Vereinbarungen, die die Universitäten unterzeichnen, von der Personalabteilung getroffen werden. (...) Ihr Generaldirektor ist sich dessen nicht einmal bewusst, und das ist nicht hilfreich.“ (mexikanische Organisation, I_44)

Der Repräsentant des Reiseveranstalterverbandes vertritt diese Meinung nicht allein, denn auch eine regionale Behörde empfindet, dass keine guten Beziehungen mit den Unternehmenseigentümer_innen bestünden (I_57).

In der Tourismusdestination Los Cabos weisen viele Interviewpartner_innen auf die große Bedeutung eines bestimmten Tourismusverbandes hin, in dem sehr viele der dort ansässigen Hotels Mitglieder sind. Durch diese Zugehörigkeit ist es für die Betriebe möglich, sich unter anderem über Trainings auszutauschen (I_59, I_64, I_66, I_67, I_68). Laut einer mexikanischen Organisation auf der nationalen Ebene könnte das Miteinander zwischen den Unternehmen und Verbänden noch gefördert werden, indem gemeinsam abgestimmte Kommunikationsstrategien entwickelt würden:

„Ich bin der Meinung, dass Unternehmen und Wirtschaftsverbände bessere Arbeit leisten könnten, wenn eine kongruente Kommunikationsstrategie mit ihnen entwickelt werden würde.“ (mexikanische Organisation, I_18)

Ein Betrieb in Quintana Roo berichtet, dass in diesem Bundesstaat innerhalb der Hotels einer Kette bzgl. der Lernenden Erfahrungsaustausche stattfinden würden. Sie informieren sich gegenseitig insbesondere darüber, mit welcher Berufsbildungsorganisation keine guten Erfahrungen gesammelt wurden (I_56).

Die Interviewpartner_innen benennen aber auch weitere Herausforderungen, die Kooperationen negativ beeinflussen: So äußert eine deutschsprachige Organisation, dass die

Kommunikation zwischen Betrieben, Berufsbildungsanbietern und dem Berufsbildungsministerium schwierig sei, wenn die Partner_innen lange auf Antworten warten müssten oder nicht auf die eigenen Bedenken und Zweifel reagiert werde (I_21). Eine weitere deutschsprachige kommerzielle Organisation nennt die fehlende Datentransparenz insbesondere aus der Zeit der Vorgängerregierung als ein Hindernis und ergänzt, dass für die Unternehmen das Teilen von Informationen ein sensibles Thema sei. Die Betriebe möchten keine Einblicke in Betriebsinterna gewähren. Aus diesem Grund äußert der Experte, dass es sehr schwer sei, die gewünschten Informationen von den anderen Unternehmen darüber zu erhalten, wie diese etwa duale Programme in Mexiko anbieten würden (I_19). Nach Ansicht eines deutschsprachigen kommerziellen Akteurs sollte der Dialog zwischen den verschiedenen Mitwirkenden noch stärker gefördert werden, um Potenziale aufzudecken (I_27). Ein anderer deutschsprachiger kommerzieller Interviewpartner verstärkt diese Ansicht, indem er sagt:

„Wir sind noch meilenweit davon entfernt, so einen partnerschaftlichen Austausch [zwischen den Akteuren] zu haben, wie wir es in Deutschland kennen.“
(deutschsprachige Organisation, I_36)

Nur aufgrund von Kontinuität existieren auf internationaler Ebene starke Kooperationsverbindungen in der Berufsbildung Mexikos (s. auch nachfolgendes Prinzip Intensität des Kontakts, Abschnitt 7.1.3). Allerdings sind diese Verbindungen nicht zu allen Mitwirkenden beständig und stellen nach Ansicht verschiedener Interviewpartner_innen eine weitere Herausforderung dar. Als Ursache für die mangelnde Kontinuität werden Regierungswechsel und damit einhergehend der Austausch von zuständigem Personal genannt (I_12). Wenn alle sechs Jahre eine neue nationale Regierung gewählt wird, so werden oftmals alle Personen ausgetauscht, die für die Vorgängerregierung tätig waren. Aus diesem Grund sind nach Ansicht vier deutschsprachiger Akteure die Beteiligten gefordert, mit dem Bildungsministerium stets neue Beziehungen aufzubauen und mit der gemeinsamen Arbeit von Neuem zu beginnen (I_19, I_26, I_27, I_36) (weitere Informationen s. Abschnitt 7.2.3). Aber auch Regierungswechsel auf Bundesstaatenebene lösen Unsicherheiten bei den anderen Beteiligten aus, da hier auf regionaler Ebene ebenfalls Verantwortliche des Bildungsministeriums ausgetauscht werden. Anschließend sei die Erneuerung aller Verträge notwendig (I_57).

Laut einem mexikanischen Gesprächspartner ist die Unterstützung von Seiten der (nationalen) Regierung für erfolgreiche Kooperationen im Berufsbildungssystem notwendig (I_18). Aus diesem Grund ist ein deutschsprachiger Experte der Ansicht, dass die Schaffung von Strukturen

erforderlich sei, die bei personellem Wechsel bestehen bleiben müssten. Daher fordert eine deutschsprachige Organisation die Etablierung von Runden Tischen, um mit allen Verantwortlichen sinnvolle Lösungen zu erarbeiten (I_12).

Darüber hinaus gibt es in den Verbänden und Kammern ebenfalls regelmäßig personelle Wechsel. Ein mexikanischer Verband berichtet, dass in den mexikanischen Organisationen oftmals alle drei Jahre ein personeller Austausch stattfindet, weshalb Beständigkeit von Strukturen nicht gegeben sei (I_41). Damit eine starke Verbindung besteht, ist nicht nur der regelmäßige Kontakt zu den Kooperationspartnern wichtig, sondern zudem die Verlässlichkeit über einen langen Zeitraum (I_19).

Auf der Wirtschaftsseite liegt hingegen eine größere Verlässlichkeit vor, da weniger Personalwechsel stattfinden (I_36). Nur in einem Einzelfall wurde in den Interviews erwähnt, dass die Kooperation zwischen einem Betrieb und einer Berufsbildungsorganisation aufgrund personeller Veränderungen im Unternehmen beendet werden musste, weil die neu zuständige Person im Betrieb das Konzept des dualen Programms nicht verstand und die Vorstellungen der Berufsbildungsorganisation nicht umsetzbar waren (I_51).

Eine mexikanische Organisation formuliert es allgemeiner und ist daher der Ansicht, dass insbesondere die Aktivität (Projekte, Interesse) der Kooperationspartner_innen entscheidend sei, um das Scheitern von Kooperationen zu verhindern. Wenn diese Aktivität insbesondere auf regionaler Ebene bestünde, so würden Regierungswechsel und die damit verbundenen Personalwechsel die Zusammenarbeit nicht negativ beeinflussen (I_11).

Wie die Ergebnisse zeigen, sind auch im mexikanischen Berufsbildungssystem der „Beziehungsaufbau und die –pflege“ für erfolgreiche Kooperationen bedeutend (Billett et al., 2007). Eine Besonderheit stellen die Ergebnisse der Kooperationen auf internationaler Ebene dar, denn insbesondere die deutschsprachigen Akteure verweisen auf die Wichtigkeit von persönlichen Treffen und den Austausch über persönliche Angelegenheiten. Die Treffen können sowohl in Mexiko als auch im deutschsprachigen Raum stattfinden. Im wissenschaftlichen Diskurs wird das Prinzip zwar als fundamental erachtet, aber um die Beziehung zwischen den Akteuren zu stärken, werden andere Aspekte genannt wie beispielsweise ein harmonisches Miteinander oder die Kommunikation (Billett et al., 2007; Büchter & Gramlinger, 2004; Posselt et al., 2012; Stockmann & Silvestrini, 2012). Daher sind persönliche Treffen und Austausch offenbar ein weiterer wichtiger Aspekt für die Förderung von Kooperationen.

Um die Qualität und Entwicklung der Zusammenarbeit von Beteiligten im mexikanischen Berufsbildungssystem zu stärken, ist – wie durch die Ausführungen ersichtlich – Kommunikation notwendig (Billett et al., 2007). Nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs, sondern auch im mexikanischen Kontext wird Kommunikation als wichtiges Prinzip erachtet, um beispielsweise Synergien zu nutzen, Informationen auszutauschen, Absprachen zu erzielen oder Doppelarbeiten zu verhindern (Büchter & Gramlinger, 2004; Posselt et al., 2012; Stockmann & Silvestrini, 2012). Kommuniziert wird auf unterschiedliche Weise wie etwa face-to-face bei persönlichen Treffen, per Telefon, per WhatsApp, per E-Mail, per Videokonferenzen oder per Reports (Büchter & Gramlinger, 2004). Zusätzlich zeigen die Ergebnisse, dass Kommunikationsstrategien zu entwickeln sind, um die Kommunikation zu stärken.

Die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass die Regierung unter López Obrador die Bedeutung eines verstärkten Informationsaustausches erkannt hat, um mehr Transparenz für alle Beteiligten zu gewährleisten (I_19). Ein intensiver Informationsaustausch und die damit verbundene Datentransparenz – auch seitens der Unternehmen – ist wichtig (Culpepper, 2003).

In Mexiko wird bei der Kommunikation auf verschiedene Herausforderungen hingewiesen, die es zu berücksichtigen gilt (Büchter & Gramlinger, 2004; Jansen, 1999; Rees, 1997; Rüttinger & Sauer, 2003). So ist insbesondere eine Kommunikation zwischen den Akteuren förderlich, die alle wichtigen Informationen enthält.

Die Interviewpartner_innen machen darauf aufmerksam, dass noch nicht auf allen Ebenen ein partnerschaftlicher Austausch existiere. Der Austausch zwischen den Kooperationspartner_innen sei noch verstärkt zu fördern. Tynjälä (2008, S. 150) schreibt bereits im Hinblick auf die Lernorte: „It is important that school-based and work-based learning enter into a closer relationship“. Die Ergebnisse zeigen, dass aber nicht nur die Lernorte, sondern die Beteiligten aller Ebenen im mexikanischen Berufsbildungssystem eine engere Beziehung benötigen, damit Kooperationen erfolgreich sein können. In Mexiko finden verschiedene Formen der Zusammenarbeit statt, die im Konzept von Gessler (2017b) beschrieben sind. Beispielsweise agieren in Mexiko Lernorte miteinander, tauschen sich jedoch teilweise nicht genauer aus. Insbesondere wird in diesem Kontext von zwei mexikanischen Organisationen die unzureichende Beziehung zwischen den Berufsbildungsorganisationen und den Unternehmenseigentümer_innen kritisiert. Infolgedessen ist zu prüfen, wie das Interesse der Unternehmenseigentümer_innen noch stärker geweckt und ihre Einbindung hinsichtlich der dualen Programme gefördert werden kann. Beispielsweise werden im wissenschaftlichen

Diskurs der benötigte Personalbedarf sowie das Reputations- und Kosteneinsparungsmotiv genannt, weshalb Unternehmen duale Ausbildungen anbieten (z. B. Berger & Pilz, 2010). Möglicherweise sollten den Unternehmenseigentümer_innen in Mexiko die Vorteile einer Beteiligung verstärkt aufgezeigt werden. Aufgrund der Ausführungen spielt im Hinblick auf den „Beziehungsaufbau und die –pflege“ der Einbezug der Eigentümer_innen somit eine Rolle.

Um Aussagen machen zu können, ist hinsichtlich der Zusammenarbeit aber weitere Forschung notwendig, denn auch Gessler (2017b) merkt an, dass präzise Ergebnisse nur erzielt werden können, wenn langfristige Beobachtungen erfolgen. Dennoch ist diesbezüglich auch anzumerken, dass es eine Herausforderung in der Praxis sein kann, die verschiedenen Kooperationsformen zu unterscheiden (Caves et al., 2019).

Für erfolgreiche Kooperationen sind stabile politische Verhältnisse förderlich, damit Mitwirkende nicht ausgetauscht werden. Am Beispiel Mexikos wird deutlich, dass die Zusammenarbeit zwischen Beteiligten durch einen Personalwechsel negativ beeinflusst wird (Falk, 2000; Stockmann & Silvestrini, 2012). Dies bestätigen diverse Interviewpartner_innen (I_19, I_26, I_27, I_36, I_57). Diese Erkenntnis ist neu, da im wissenschaftlichen Diskurs nicht auf die Personalfuktuation auf der politischen Ebene hingewiesen wird, sondern insbesondere auf den Austausch von Lehrkräften und im Management (Stockmann & Silvestrini, 2012). Auch Doner und Schneider (2019) weisen darauf hin, dass stabile politische Verhältnisse die Implementierung von dualen Programmen erleichtern. Beispielsweise schreibt Winch (2013, S. 112) diesbezüglich:

„The state has a role (...) to ensure continuity. TVET is unlikely to become attractive to employers, individuals and parents if it consists of complex, unstable and ever-changing structures that are difficult to understand. Stable governance and the provision of clear well-understood routes and qualifications are all critical to ensuring long-term attractiveness. In addition, it is desirable for the structures to exist at arms' length from the government, as they then become relatively immune to short-term political needs.”

Folglich begünstigen langfristig angelegte Strukturen die Zusammenarbeit der Beteiligten. Um nachhaltige Strukturen zu schaffen, sind beispielsweise leicht verständliche Strukturen förderlich genauso wie ein parteiübergreifender Konsens (Winch, 2013).

Zusammenfassend ist ersichtlich, dass der „Beziehungsaufbau und die –pflege“ für Kooperationen im mexikanischen Berufsbildungssystem als ein wichtiges Prinzip bestätigt

wird. Neu sind Erkenntnisse, die bisher noch nicht im wissenschaftlichen Diskurs erörtert wurden: So sind auf internationaler Ebene persönliche Treffen notwendig. Ebenso sollten die Unternehmenseigentümer_innen verstärkt einbezogen werden und auch die Vermeidung eines personellen Austausches auf politischer Ebene spielt eine Rolle.

7.1.3 Intensität des Kontakts

Vier deutschsprachige Expert_innen und eine mexikanische Behörde äußern den Wunsch – wie bereits im Prinzip des „Beziehungsaufbaus und der -pflege“ dargestellt (s. Abschnitt 5.1.2) - einer erhöhten „Intensität des Kontakts“ zum Bildungsministerium. Der verstärkte Kontakt zum SEP wird nach Ansicht der Interviewten durch die Personalfluktuaton und Sparmaßnahmen erschwert (I_19, I_26, I_27, I_36, I_57). Beispielsweise sagt eine deutschsprachige kommerzielle Expertin, dass die Aufrechterhaltung des Kontakts zum Bildungsministerium herausfordernd sei, das SEP würde keine Rückmeldung geben (I_26). Zwei andere deutschsprachige kommerzielle Organisationen berichten ebenfalls von wenig kontinuierlichen Beziehungen zum Bildungsministerium, weil es keine direkten Ansprechpersonen mehr für duale Programme gebe bzw. das zuständige Team mehrere Projekte in der Sekundarstufe II zu bewältigen habe (I_13, I_19). Ein deutschsprachiger kommerzieller Experte gibt als Begründung an, dass die duale Ausbildung im mexikanischen Bildungsministerium nicht zu dessen Prioritäten zähle und es an Personalressourcen mangeln würde (I_19).

Offensichtlich ist das Prinzip der „Intensität des Kontakts“ eng mit dem vorherigen Prinzip „Beziehungsaufbau und -pflege“ im Kontext der Kooperationen im mexikanischen Berufsbildungssystem verbunden.

Eine Verknüpfung zwischen internationaler und nationaler Ebene ermöglichen unter anderem die Runden Tische der deutschen Botschaft, die regelmäßig stattfinden (I_13, I_19, I_27). Von einem deutschsprachigen Experten wird jedoch bemängelt, dass die mexikanischen Beteiligten nicht immer eingeladen werden, sondern bestimmte Sitzungen ausschließlich mit den deutschsprachigen Mitwirkenden stattfinden (I_22). Auch eine deutschsprachige wirtschaftsnahe Organisation berichtet, dass der Dialog mit den verschiedenen Beteiligten nicht koordiniert werde und demnach kein beständiger Austausch bzw. häufiger Kontakt stattfinde (I_13). Zwei mexikanische Berufsbildungsorganisationen sowie eine Behörde fordern ebenfalls einen stetigen Austausch, damit Kooperationen erfolgreich sein können (I_23, I_25, I_31). Um einen verstärkten Austausch zu haben, versuchen einige deutschsprachige Akteure, die nicht dauerhaft vor Ort sind, mehrfach in Mexiko zu sein oder an regelmäßigen Treffen teilzunehmen (I_19, I_26). Dennoch belegen diese Forderungen die Notwendigkeit einer Beziehungsintensivierung.

Auf der pädagogischen/organisatorischen Ebene ist der regelmäßige Kontakt unter den Beteiligten ebenfalls bedeutend. Unter anderem benennt ein Hotel die Wichtigkeit des Kontakts

zu den Berufsbildungsorganisationen, die teilweise monatlich stattfinden (I_54). Verschiedene Interviewpartner_innen berichten, dass die zuständigen Kontaktpersonen der Bildungseinrichtungen die Unternehmen in zeitlichen Intervallen besuchen (I_3, I_20, I_31, I_54). Allerdings findet solch ein persönlicher Kontakt teilweise auch nur sporadisch statt, wenn beispielsweise neue Verträge zwischen Betrieben und Bildungsanbietern geschlossen werden. Eine duale Hochschule erklärt, dass sie aufgrund von mangelnden personellen Kapazitäten nicht immer alle Betriebe besuchen könne (I_35).

Vier verschiedene Hotels weisen darauf hin, dass sie insbesondere gute Beziehungen zu bestimmten Berufsbildungsorganisationen hätten, die regelmäßig Lernende zu ihnen in die Praxisphase schickten. Sie seien sehr offen für neue Studierende und Schüler_innen und würden alles vertraglich regeln. Jedoch sind diese vier Hotels teilweise unzufrieden, weil sie zwar ebenfalls Verträge mit anderen Berufsbildungseinrichtungen abschließen, aber letztlich darüber keine Lernenden in ihrer Niederlassung begrüßen könnten (I_60, I_62, I_65, I_68). Ein Personalverantwortlicher erklärt:

„Ich setze mich mit [den Berufsbildungseinrichtungen] in Verbindung, und sie schicken mir alles, was ich tun muss, um mich als Praktikumsbetrieb zu registrieren. Das bedeutet, sich auf einer Website anzumelden, sich zu registrieren, Unterlagen hochzuladen, was der Lernende machen wird, die Ziele, die Themen etc. Und wenn es dann soweit ist, kommt der Lernende nicht.“ (Unternehmen, I_62).

Demnach besteht insbesondere dann eine gute Beziehung zwischen Unternehmen und Berufsbildungsorganisationen, wenn regelmäßig Studierende und Schüler_innen ihre Praxisphasen absolvieren und folglich ein verlässliches Interagieren zwischen den beiden Lernorten erfolgen würde.

Die Bedeutung der Kontinuität für eine erfolgreiche Kooperation betonen auch verschiedene Interviewpartner_innen der regionalen Ebene (I_9, I_39, I_52). Beispielsweise erklärt ein mexikanischer Tourismusverband, dass Beziehungen zu zwei Bildungseinrichtungen eng seien, da er mit ihnen seit über zehn Jahren kooperieren würden. Aufgrund dieser langen Zeitspanne sei großes Vertrauen untereinander gewachsen (I_53). Ein weiteres Hotel verweist ebenfalls auf die zeitliche Dimension, wodurch Kooperationen konstant seien (I_39). Demnach entwickelt sich Vertrauen im Laufe der Zeit (I_65) (auf die Bildung von Vertrauen wird im Abschnitt 7.1.4 genauer eingegangen).

Wie die Ausführungen verdeutlichen, wird im mexikanischen Berufsbildungssystem das Prinzip „Intensität des Kontakts“ auf allen drei Ebenen (international, national, regional) als wichtig erachtet und ist - wie im theoretischen Zugang bereits beschrieben - eng mit dem vorherigen Prinzip „Beziehungsaufbau und -pflege“ verknüpft (Falk, 2000; Gessler, 2017b). Die Ergebnisse zeigen, dass nach Meinung verschiedener deutschsprachiger Interviewpartner_innen der Kontakt zu den mexikanischen Organisationen zu intensivieren ist. Bereits Granovetter (1973) fordert mehr Meetings, um Beziehungen zu stärken. Aber auch auf nationaler und insbesondere auf regionaler Ebene spielt die Kontinuität eine Rolle, also wie häufig Behörden, Berufsbildungseinrichtungen und Unternehmen miteinander agieren (Falk, 2000). Die Kontakte zwischen den beiden Lernorten sind intensiver, wenn Berufsbildungseinrichtungen regelmäßig Lernende in die gleichen Betriebe entsenden. Demnach spielen die gegenseitigen Erwartungen eine Rolle und ob diese erfüllt werden (Granovetter, 1973). Die Interviewpartner_innen nehmen somit schwächere und stärkere Beziehungen wahr (Granovetter, 1973). Um stärkere Beziehungen zu erzielen, ist u. a. dem Prinzip „Intensität des Kontakts“ verstärkt Beachtung zu schenken. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass nicht nur auf regionaler Ebene, sondern ebenso auf nationaler und internationaler Ebene ein verstärkter Kontakt zu den Kooperationspartner_innen gewünscht ist.

Wie auch bei Falk (2000) und Granovetter (1973) nachzulesen ist, spielt die Zeit für die Intensität des Kontakts eine Rolle, wodurch sich Vertrauen entwickeln kann. Wie im theoretischen Zugang dargestellt, ist das Prinzip „Intensität des Kontakts“ ebenfalls eng mit dem Prinzip „Vertrauen“ verbunden, hierauf wird im nachfolgenden Abschnitt 7.1.4 eingegangen.

7.1.4 Vertrauen

„Vertrauen“ wird von den Interviewpartner_innen als ein weiteres bedeutsames Prinzip für das Zusammenwirken genannt. Vor allem die deutschsprachigen Befragten weisen auf die Bedeutung des Prinzips hin. Ihrer Meinung nach kann nur erfolgreich mit den mexikanischen Organisationen kooperiert werden, wenn entsprechendes Vertrauen vorhanden ist (I_13, I_15, I_21, I_24, I_30, I_36). Ein deutschsprachiger kommerzieller Experte erklärt:

„Ich glaube, ein ganz wichtiger Punkt ist das Vertrauen. In Lateinamerika kann ich mit dem besten Produkt ankommen, wenn die Leute einem nicht vertrauen, machen sie es nicht. Da kann ich ganz, ganz tolle Sachen erklären und erzählen, das muss von jemandem kommen, den sie kennen und mit dem sie schon positive Erfahrung haben.“ (deutschsprachige Organisation, I_30)

Ein anderer deutschsprachiger wirtschaftsnaher Gesprächspartner ergänzt, dass in Lateinamerika nicht eine solche ausgeprägte Vertrauenskultur wie in Europa existieren würde, denn oftmals wird der Regierung oder dem Chef misstraut (I_36). Dennoch würde den deutschsprachigen Akteuren ein Vertrauensbonus seitens der mexikanischen Organisationen gewährt. Dieser Vertrauensbonus entstünde – so die Vermutung - durch die zurückhaltende Art und das vorsichtige Auftreten der deutschsprachigen Mitwirkenden, deren Vertreter_innen häufig jedoch nicht so gut spanisch sprechen würden (I_36).

Laut einem deutschsprachigen wirtschaftsnahen Interviewpartner wird das Vertrauen zwischen den Verantwortlichen gestärkt, wenn die deutschsprachigen mit den vor Ort ansässigen mexikanischen Organisationen zusammenarbeiten und die lokalen Beteiligten akzeptieren würden. Nach seiner Wahrnehmung würde eine große Offenheit und Toleranz gegenüber den mexikanischen Akteuren bestehen (I_13). Insbesondere den deutschsprachigen Repräsentanten wird dabei Vertrauen geschenkt, die als anerkannte_r Partner_in wahrgenommen werden. Nach Meinung von zwei deutschsprachigen Interviewten wird ihnen von den mexikanischen Partner_innen vertraut, weil sie als neutraler bzw. ehrlicher Makler wahrgenommen werden (I_12, I_13). Die Art des Arbeitens der Kooperationspartner_innen ist somit förderlich, um Vertrauen zu stärken (I_36). Ein deutschsprachiger Interviewpartner der Entwicklungszusammenarbeit weist jedoch darauf hin, dass Mitwirkenden nicht blind vertraut werden kann. Aus diesem Grund fänden Besuche vor Ort statt oder es werden Interviews mit lokalen Vertreter_innen geführt (I_15). Auch eine duale Hochschule empfindet selektive

Unternehmensbesuche als notwendig um sicherzustellen, dass das Unternehmen erstens legal sei und sie zweitens die dualen Programme, wie im Vorfeld zugesagt, umgesetzt würden (I_35). Allerdings empfindet ein anderer deutschsprachiger Experte die deutschen Konstrukte wie beispielsweise die Organisationsstrukturen vom BMZ, GIZ etc. als schwer verständlich für die mexikanischen Akteure, so dass sich dies eher hemmend auf das Vertrauen auswirken würde (I_19).

Auch auf nationaler und regionaler Ebene spielt Vertrauen eine Rolle. So berichtet ein mexikanischer Tourismusverband, dass die Berufsbildungseinrichtungen ihnen vertrauen würden, da diese wüssten, über welche Informationen und Verbindungen der Verband verfüge. Dadurch werde der Beziehungsaufbau zwischen berufsbildenden Schulen bzw. dualen Hochschulen und Unternehmen gefördert (I_53). Eine mexikanische Behörde verweist auf ihre Verpflichtung zur Transparenz und ihre bisherig geleistete Arbeit, weshalb andere Organisationen ihr positiv begegnen würden (I_25).

Sowohl für deutschsprachige als auch in Mexiko ansässigen Organisationen erwächst Vertrauen aufgrund der Verbundenheit zu bestimmten Personen, mit denen bereits viel zusammengearbeitet wurde und somit gute Erfahrungen gesammelt werden konnten (I_19, I_30, I_65, I_66). Vertrauen entsteht demnach auf Basis des gegenseitigen Respekts und von gemeinsamer Zusammenarbeit (I_25, I_36). Während der Kooperation müssen gemeinsame Projektkonzepte entwickelt werden (I_15). Förderlich ist es daher – wie auch im Abschnitt 5.1.2 dargestellt – wenn die jeweiligen Ansprechpartner_innen nicht ausgetauscht werden und somit Kontinuität besteht (I_19, I_36). Infolgedessen benennen sowohl deutschsprachige als auch mexikanische Interviewpartner_innen Zeit als einen entscheidenden Faktor, um Vertrauen zu fördern, denn dafür wäre Beständigkeit notwendig (I_15, I_30, I_53, I_65). Zusätzlich ist ein regelmäßiger Austausch relevant; stetige Kommunikation wird als notwendig erachtet (I_19, I_21, I_26, I_53, I_68). Ein deutschsprachiger kommerzieller Befragter erklärt:

„Wenn man regelmäßig miteinander spricht, dann tauscht man sich auch mal tiefer miteinander aus, dann kommt man in positive und negative Phasen, also dann kommt diese Reibung, dann geht es mal gut und mal schlecht und über diese Täler, über die man dann irgendwie hinwegsegelt, da kommt dann irgendwie so eine Vertrauensebene.“ (deutschsprachige Organisation, I_19)

Durch eine beständige Kommunikation können die Kooperationspartner_innen ihre Vorgehensweise abstimmen, um so Vertrauen aufzubauen (I_21). Gemeinsame Treffen können nicht nur die Kommunikation fördern, sondern auch das Vertrauen positiv beeinflussen (I_20). Im Gegensatz dazu wirkt es sich hemmend auf das Vertrauen aus, wenn auf einer Seite lange Antwortzeiten existieren (I_21).

Vertrauen zwischen den Akteuren kann aufgebaut werden, indem die Beteiligten ehrlich zueinander sind und Sachverhalte nicht beschönigen (I_12, I_32). Ein deutschsprachiger Befragter äußert:

„[Vertrauen] [d]urch Ehrlichkeit. Ist wie in einer guten Ehe.“ (deutschsprachige Organisation, I_12)

Förderlich sei auch die Dokumentation der gemeinsamen Arbeit. Anhand von Berichten sei ersichtlich, was bisher zusammen erreicht wurde (I_15). Eine mexikanische Behörde bestätigt, dass die Sichtbarkeit von Resultaten förderlich sei. Wenn beispielsweise Unternehmen positive Erfahrungen mit den Lernenden in ihrem Unternehmen gemacht hätten, würde das Vertrauen gestärkt (I_25). Ein anderer mexikanischer Interviewter äußert, dass Vertrauen auf guter Arbeit beruhen würde (I_32). Im Gegensatz dazu sei es vertrauensschädigend, wenn die Kooperationspartner_innen die Erwartungen nicht erfüllen könnten (I_13).

Ebenso benennen zwei Interviewpartner_innen Verträge als vertrauensfördernd (I_26, I_29). So sagt eine mexikanische Behörde, dass aufgrund der vorhandenen Rechtsgrundlage Vertrauen gewonnen wird (I_29). Insbesondere auf der pädagogischen/organisatorischen Ebene werden schriftliche Vereinbarungen als förderlich genannt. Anhand von Verträgen sichern sich Berufsbildungsanbieter ab, um zu gewährleisten, dass die Unternehmen existieren und es sich um zuverlässige Kooperationspartner_innen handelt (I_20, I_23, I_35). Die Lernenden - auch wenn sie nicht als Akteure gelten (s. Abschnitt 2.1 und 2.2) - spielen hinsichtlich des Prinzips eine bedeutende Rolle, denn diese müssen eine Vertraulichkeitsvereinbarung unterschreiben, dass sie interne Informationen nicht an Dritte weitergeben (I_20). Außerdem ist es wichtig, dass die (ausländischen) Lernenden den Betrieben Vertrauen schenken, falls Komplikationen auftreten sollten. Eine Personalverantwortliche erklärt:

„Für ausländische Praktikanten sind die ersten 15 oder 20 Tage fatal: Sie werden krank, die Mücken, die Hitze, sie wollen zurück, sie werden depressiv. Alles. (...) Wir brauchen viele Informationen von ihnen, und wenn sie ankommen, müssen sie

das Vertrauen haben, auf uns zuzugehen und uns auf dem Laufenden zu halten.“
(Unternehmen, I_56)

Wenn die Lernenden noch minderjährig sind, ist laut einer Berufsbildungsbehörde eine schriftliche Vereinbarung zwischen den Eltern - auch wenn sie nicht als Akteure gelten (s. Abschnitte 2.1 und 2.2) - und dem Unternehmen notwendig. Die Eltern müssen überzeugt sein, wenn ihre Kinder die Praxisphase absolvieren (I_29) (s. auch Abschnitt 5.3.6). Die Bedeutung der Eltern für gelingende Kooperationen darf daher nicht unterschätzt werden.

Wie bei Billett et al. (2007) ist auch in Mexiko das Prinzip „Vertrauen“ notwendig für eine erfolgreiche Kooperation. Nur aufgrund von Vertrauen können starke Beziehungen auf internationaler, nationaler und regionaler Ebene zwischen den Beteiligten aufgebaut und langfristige Kooperationen gewährleistet werden (Büchter & Gramlinger, 2004; Euler, 2003; Granovetter, 1973; Stockmann & Silvestrini, 2012; Zaheer et al., 1998).

Insbesondere die „social/embeddedness perspective“ von Dyer und Chu (2000, vergl. Abschnitt 2.3.1.3) spielt in Mexiko eine bedeutende Rolle, denn dort besteht das Vertrauen aufgrund sozialer Interaktionen mit den Partner_innen; die Beziehungen stehen dabei im Mittelpunkt. So werden von den Befragten beispielsweise die persönlichen Erfahrungen mit bestimmten Organisationen und zu Personen als vertrauensfördernd wahrgenommen. Die Interviewpartner_innen verstärken diesen Aspekt, in dem sie auf positive Erfahrungen mit den anderen Mitwirkenden hinweisen oder auch nur Kooperationen eingehen, wenn sie die Repräsentanten der Organisationen kennen. Hinsichtlich der „social/embeddedness perspective“ ist ebenso die (persönliche) Interaktion und die Kommunikation zwischen den Akteuren im mexikanischen Berufsbildungssystem wichtig (Billett et al., 2007; Dyer & Chu, 2000). Außerdem wird wie bei Billett et al. (2007) die Ehrlichkeit zwischen den Beteiligten als bedeutend hervorgehoben.

Darüber hinaus werden von den Befragten noch weitere Aspekte genannt, die vertrauensfördernd sind und in Verbindung zu sozialen Interaktionen stehen. So wird anderen Akteuren vertraut, wenn sie als anerkannte Partner_innen wahrgenommen werden, bereits gute Arbeit geleistet haben oder deutschsprachige Organisationen zurückhaltend auftreten. Ebenso unterstützen vor-Ort-Besuche das Vertrauen. Diese Gesichtspunkte wurden im wissenschaftlichen Diskurs noch nicht genannt.

Die process-based perspective ist in Mexiko ebenfalls relevant, um Vertrauen zu fördern (Dyer & Chu, 2000). So ist für die Interviewpartner_innen der zeitliche Aspekt entscheidend, denn mit der Zeit können die Akteure beispielsweise die Konstrukte der Beteiligten bzw. deren Rollenverständnis nachvollziehen, da soziales Wissen generiert wird. Aus diesem Grund sollten auf Basis des Konzepts von Dyer und Chu (2000) schwierige Organisationsstrukturen - wie sie beispielsweise von einem deutschsprachigen Interviewpartner kritisiert wurden - mit der Zeit für die mexikanischen Partner_innen verständlich werden. Darüber hinaus wächst Vertrauen, wenn in den verschiedenen Organisationen keine Personalwechsel stattfinden (Billett et al., 2007; Dyer & Chu, 2000).

Durch eine gute Reputation wird die Vertrauensbildung untereinander in Mexiko gestützt (Dyer & Chu, 2000). Dazu tragen etwa die Beratung der deutschsprachigen Akteure oder Unterstützungsangebote bei der Kontaktherstellung durch den Tourismusverband bei. Somit ist auch Engagement und guter Wille erforderlich (Dyer & Chu, 2000). Zwar wird von den Befragten beides als wichtig für eine Kooperation erachtet (s. auch Abschnitt 7.2.3), aber nicht explizit im Zusammenhang mit Vertrauen benannt (Billett et al., 2007).

Durch die Interviews werden weitere Aspekte deutlich, die für die Bildung von Vertrauen wichtig sind und bisher noch nicht im wissenschaftlichen Diskurs erörtert wurden. So sind in Mexiko Verträge wichtig, um Vertrauen zu fördern. Ebenso spielen die Lernenden und deren Eltern eine Rolle, obwohl sie nicht als Akteure gelten. Um Vertrauen zwischen den jungen Mexikaner_innen und den Betrieben zu fördern, sollten die Lernenden den Unternehmen wichtige Informationen nicht vorenthalten und gleichzeitig keine Informationen des Unternehmens an Dritte weitergeben. Falls die Schüler_innen der berufsbildenden Schulen minderjährig sind, wird das Vertrauen der Eltern gegenüber dem Unternehmen benötigt, damit sie ihre Kinder hinsichtlich der Praxisphasen unterstützen.

7.1.5 Zwischenfazit der Kategorie Beziehungen

Das erste Zwischenergebnis zeigt, dass folgende Prinzipien der Kategorie „Beziehungen“ zugeordnet werden können:

- „Identifikation und Wahl der Partner_innen“
- „Beziehungsaufbau und -pflege“
- „Intensität des Kontakts“
- „Vertrauen“

Diese Prinzipien werden wieder bei der Zusammentragung aller Ergebnisse der Untersuchung im Abschnitt 8.1 berücksichtigt.

7.2 Steuerungsanstrengungen

Im Abschnitt 7.2 sind die Prinzipien im Fokus, die der Kategorie „Steuerungsanstrengungen“ zugeordnet werden können.

7.2.1 Aushandlung gemeinsamer Ziele

Die Akteursgruppen aller drei Ebenen (international, national, regional) benennen die Ausbildung von Fachkräften und Talenten als ein gemeinsames Ziel. Insbesondere wird auf das Fehlen von qualifizierten Mitarbeiter_innen hingewiesen. Duale Programme der Sekundarstufe II und auf tertiärer Ebene werden von vielen Befragten als Lösungswege angesehen (I_3, I_4, I_13, I_14, I_15, I_17, I_20, I_21, I_24, I_27, I_29, I_31, I_32, I_39, I_41, I_43, I_44, I_50, I_51, I_53, I_55, I_56, I_60). Die Umsetzung von dualen Programmen erfolgt somit aufgrund einer bestimmten Ursache, wie ein deutschsprachiger kommerzieller Gesprächspartner äußert:

„Wenn der Druck halt so hoch ist, dass man halt was machen muss“.

(deutschsprachige Organisation, I_13)

Ausgangspunkt ist bei diesem Beispiel somit ein lokales Problem beim Fachkräftemangel, für das eine Verbesserung erreicht werden soll (I_10). Damit im Zusammenhang stehend werden von den Interviewpartner_innen weitere Motive genannt, wie etwa die Reduzierung der Jugendarbeitslosigkeit, einen Mehrwert für die Region zu schaffen oder den Lehr-Lern-Prozess in den Berufsbildungseinrichtungen zu fördern (I_22, I_24, I_26, I_57). Aus Sicht einiger deutschsprachiger und von zwei mexikanischen Interviewpartner_innen ist es aber im Hinblick auf die Fachkräftegewinnung wichtig, nicht das deutsche duale System zu transferieren, sondern ein an mexikanische Verhältnisse adaptiertes duales Berufsbildungssystem zu entwickeln (I_8, I_14, I_15, I_17, I_20, I_22, I_30, I_32, I_38) (s. auch Abschnitt 7.1.1).

Auf internationaler Ebene ist die Auftragsklärung mit einer Festlegung der Ziele eng verbunden. Für sechs deutschsprachige Organisationen ist innerhalb derartiger Prozesse das gegenseitige Zuhören relevant: Zu klären ist, welche Unterstützung sich die mexikanischen Mitwirkenden von den deutschsprachigen Partner_innen wünschen. Im Gegenzug ist von den deutschsprachigen Organisationen darzulegen, was sie leisten können (I_12, I_14, I_16, I_19, I_26, I_36). Ein deutschsprachiger kommerzieller Experte sagt:

„[M]an (...) häufig am Partner vorbei berät, weil man meint etwas gehört zu haben, was aber der Partner so eigentlich nie gemeint hat. Deswegen (...), ist diese Mitte des Tisches am Anfang immer ganz wichtig, wenn beide Seiten definiert haben,

was ist denn jetzt wirklich die Mitte des Tisches, weil manchmal oder sehr häufig die Mitte des Tisches für den Partner häufig am rechten oberen Rand und für uns am linken unteren Rand ist.“ (deutschsprachige Organisation, I_12)

Nach einem deutschsprachigen kommerziellen Gesprächspartner stellt die Auftragsklärung die größte Hürde dar (I_12). Folglich ist es entscheidend, dass ein gemeinsamer Konsens gefunden wird (I_16, I_30). Im Anschluss können die gemeinsamen Schritte bzw. Schwerpunkte zur Erreichung der vereinbarten Ziele definiert werden (I_12, I_24, I_27). Das Vorhaben sollte nach Ansicht einer deutschsprachigen kommerziellen Expertin so formuliert werden, dass keine Interpretationsmöglichkeiten vorhanden sind (I_24).

Es sind aber nicht immer mexikanische Organisationen, die die Unterstützung durch deutschsprachige Akteure erbitten. So haben deutschsprachige Unternehmen mit Sitz in Mexiko in der Vergangenheit ebenfalls Unterstützung von den anderen deutschsprachigen Akteuren gewünscht (I_15, I_17). Entsprechend sind die Betriebe hinsichtlich der Zieldefinitionen gefordert, die anschließend von den deutschsprachigen Akteuren nicht nur im Hinblick auf Realisierbarkeit überprüft werden (I_15). Außerdem können deutschsprachige Organisationen von deutschsprachigen Behörden beauftragt werden. Die Behörden geben dann die Ziele vor (I_22, I_27). Generell dürfen keine Partikularinteressen verfolgt werden, um gemeinsame Intentionen umzusetzen (I_24, I_36). Folglich sind Absprachen auch unter den deutschsprachigen Mitwirkenden erforderlich, damit ein konstruktives Miteinander ermöglicht wird (I_16, I_19).

Laut einer mexikanischen Behörde gilt auf nationaler Ebene die Festlegung von gemeinsamen Zielen als fundamental (I_29). In diesem Zusammenhang erklären ein Berufsbildungsanbieter und eine mexikanische Organisation der tertiären Ebene, dass eine klare Definition und Standardisierung von dualen Programmen notwendig bzw. von der neuen Regierung unter López Obrador gefordert sei (I_28, I_31).

Für Akteure der regionalen Ebene ist die Einigung auf Zielvorgaben ebenfalls erforderlich (I_2, I_4, I_10, I_67), um anschließend eine gemeinsame Strategie zu entwickeln (I_57). Eine Personalverantwortliche erklärt:

„Von dem Moment an, in dem die Vereinbarung getroffen wird, legen wir das gemeinsame Ziel auf den Tisch, nämlich die berufliche Entwicklung der Lernenden. Dies sollte für beide Seiten [Unternehmen/Berufsbildungsorganisation] eine Priorität sein.“ (Unternehmen, I_67).

Im Tourismussektor findet demnach eine gemeinsame Festlegung von Zielen nur zwischen Berufsbildungseinrichtungen und Unternehmen statt, Betriebe untereinander bilden keine Fachkräfte gemeinsam aus. Sie stehen vielmehr in Konkurrenz zueinander und es besteht die Angst einer Abwanderung von Fachkräften (I_4, I_42). Ein Betrieb sagt:

„Ein großes Problem bei [Name des Unternehmens] - es ist ein generelles Problem - sind die Gehälter. (...) Für 10 € mehr im Monat gehen die Leute. Das ist kein Beispiel, das ist eine Tatsache. Für 10 € mehr im Monat, für 200 Pesos oder wie gesagt 10 €, die Leute gehen in eine andere Firma. Im Monat! Nicht pro Woche oder pro Tag. 10 € mehr im Monat.“ (Unternehmen, I_42)

Für die partizipierenden berufsbildenden Schulen gibt es vom Bildungsminister bzw. vom jeweiligen Gouverneur des Bundesstaates vorgegebene Ziele, die es zu erreichen gilt. Beispielsweise ist festgelegt, wie viele Lernende durch duale Programme ausgebildet werden sollen (I_23, I_57). Damit die politische Entscheidung erfüllt werden kann, ist eine Voraussetzung, dass sich der

„Bildungssektor und [die] Privatwirtschaft [verstehen]“. (deutschsprachige Organisation, I_30)

Sowohl deutschsprachige als auch mexikanische Gesprächspartner der drei Ebenen (international, national, regional) weisen darauf hin, dass sich Anliegen verändern können und daher eine Nachsteuerung förderlich ist (I_12, I_21, I_23, I_29). Aber nicht nur eine Nachsteuerung, sondern auch die Wertschätzung gegenüber dem, was bisher gemeinsam erreicht werden konnte, ist relevant (I_14). Aus diesem Grund haben Zwischenergebnisse und die Würdigung von Erfolgen eine wichtige Funktion (I_22, I_30). Eine deutschsprachige Organisation der Entwicklungszusammenarbeit und ein mexikanischer Berufsbildungsanbieter nennen die Anzahl der Lernenden über die Zeit, die im dualen Konzept eingeschrieben sind, einen wichtigen Indikator dafür, um auch die Langfristigkeit des Programms zu gewährleisten (I_22, I_23). Für die dauerhafte Umsetzung von dualen Programmen ist nach Meinung eines deutschsprachigen Experten der Entwicklungszusammenarbeit der „lange Atem“ relevant (I_14); die Unterstützung der mexikanischen Regierung sei in diesem Kontext eine Voraussetzung (I_16, I_22). Infolgedessen sind Feedbackprozesse notwendig, um möglicherweise Anpassungen vorzunehmen (I_20, I_29).

Die Ausführungen zeigen, dass für die Akteure aller drei Ebenen im mexikanischen Berufsbildungssystem – wie bereits im wissenschaftlichen Diskurs dargelegt - das Festlegen

gemeinsamer Ziele notwendig ist (Billett et al., 2007; Bünning & Schnarr, 2009; Frommberger, 2016; Mitchell, 1998; Stockmann, 2019). Ziele sind auf internationaler, nationaler und regionaler Ebene zu definieren bzw. werden die Ziele von Behörden oder Politiker_innen vorgegeben (s. auch Abschnitt 4.2). Die verschiedenen Interviewpartner_innen benennen neben einer Fachkräftesicherung weitere Motive für Kooperationen im Berufsbildungsbereich, wobei der gemeinsame Konsens entscheidend ist, um erfolgreich miteinander arbeiten zu können (Billett et al., 2007; Frommberger, 2016; Mitchell, 1998; Provan & Kenis, 2007; Rees, 1997). In diesem Kontext sollten duale Programme so entwickelt werden, dass diese zu den mexikanischen Gegebenheiten passen.

Da duale Programme als eine Lösungsmöglichkeit für den Fachkräftemangel angesehen werden, besteht in Mexiko die Erkenntnis bei den Beteiligten, dass ein gemeinsames Kooperieren gewinnbringend ist (Billett et al., 2007). Somit hat sich die Zusammenarbeit in Mexiko auf Grund eines Problems ergeben und hat sich nicht zufällig gebildet (Kilduff & Tsai, 2003).

Im wissenschaftlichen Diskurs wird jedoch die internationale Ebene hinsichtlich der Aushandlung der Ziele nicht untersucht. Die Interviewpartner_innen verweisen auf die Auftragsklärung (was soll erreicht werden? / was wird geleistet?), die zum Erfolg von erfolgreichen Kooperationen zwischen deutschsprachigen und mexikanischen Organisationen zu beachten sei. Ebenso sollten deutschsprachige Beteiligte untereinander Absprachen treffen, um ein gemeinsames Vorgehen zu gewährleisten (s. auch Abschnitt 7.2.3). Somit benennen die Gesprächspartner_innen auch neue Aspekte.

Wie bei Billett et al. (2007) werden in Mexiko bestimmte Ziele im Laufe der Zusammenarbeit von den Beteiligten konkretisiert, wie beispielsweise die Ausbildung einer bestimmten Anzahl von Lernenden der Sekundarstufe II im Rahmen der dualen Programme. Darüber hinaus ist es jedoch auch wichtig, dass hinsichtlich der angestrebten Ziele immer wieder Aktualisierungen vorgenommen werden. Infolgedessen sind Feedbackprozesse notwendig, um möglicherweise Anpassungen vorzunehmen. Möglicherweise sollte dieser Aspekt verstärkt in den Mittelpunkt gerückt werden, weil in der Vergangenheit bereits Anpassungen vorgenommen wurden, die sich positiv auf Kooperationen ausgewirkt haben. Als ein Beispiel kann der mexikanische Arbeitgeberverband genannt werden, der anfangs immer als Vermittler einbezogen werden musste, mittlerweile aber auch berufsbildende Schulen direkt mit Unternehmen zusammenarbeiten können (s. auch Abschnitte 7.1.1 und 7.2.5). Auf die Notwendigkeit von

Feedbackprozessen in der Berufsbildung wird in der wissenschaftlichen Literatur hingewiesen (z. B. Markowitsch & Hefler, 2018).

Die Untersuchungsergebnisse zeigen aber auch, dass insbesondere auf internationaler und lokaler Ebene die Akteure einer Gruppe (deutschsprachige Organisationen / Unternehmen) in Konkurrenz zueinanderstehen. Aufgrund der existierenden Konkurrenz ergeben sich diverse Motivlagen und eine unterschiedliche Festlegung von gemeinsamen Zielen. Es ist demnach zu unterscheiden, ob verschiedene Akteure (z. B. Unternehmen und Berufsbildungsorganisationen) oder eine einzelne Akteurgruppe (z. B. nur Betriebe) betrachtet werden. Wenn nur eine Akteurgruppe im Mittelpunkt steht, so ergeben sich andere Erkenntnisse zu Billett et al. (2007). Denn obwohl ein Fachkräftemangel in Mexiko besteht und duale Programme dafür als ein Lösungsweg angesehen werden, findet keine Kooperationen innerhalb der verschiedenen Unternehmen statt. Auf regionaler Ebene beeinflussen der Arbeitsmarkt und die hohe Fluktuationsrate gekoppelt mit der Angst vor Abwanderung der eigenen Mitarbeiter_innen die Festlegung gemeinsamer Ziele (Mohrenweiser et al., 2013; Muehlemann & Wolter, 2011). Der hohe Wettbewerbsdruck im Tourismussektor Mexikos verhindert zusätzlich eine Kooperation von Unternehmen.

Eine weitere Frage, die sich aus den Ausführungen ergibt, ist, wie eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse gegeben sein soll, wenn die Beteiligten eigene duale Programme anbieten und auch in den Interviews der Wunsch einer Standardisierung genannt wird (s. auch Abschnitt 4.3). Für die Akteure sind einzuhaltende Standards relevant. Beispielsweise möchten (multinationale) Betriebe sowohl Produkte als auch Dienstleistungen überall auf der Welt in gleicher bzw. hoher Qualität anbieten (Schöpf, 2009). Die Schaffung von Transparenz und Vergleichbarkeit von Berufsbildungsabschlüssen wird von diversen Wissenschaftler_innen diskutiert (z. B. Severing & Reglin, 2009). Auch von politischer Seite gibt es Bestrebungen Abschlüsse vergleichbar zu machen. So wurde beispielsweise in Europa ein europäischer und in Deutschland ein deutscher Qualifikationsrahmen konzipiert (Stephan, 2009).

Abschließend stellt sich die Frage, inwieweit die Akteure konkrete Zielformulierungen mit Hilfe von z. B. der Kriterien SMART der Zielpsychologie vorgenommen haben (Storch, 2009; s. auch Abschnitt 3.2.1). Wären beispielsweise bessere Erfolge durch gut formulierte Ziele erreichbar? Weitere Forschung ist daher notwendig.

7.2.2 Motivation aller Beteiligten

Die „Motivation aller Beteiligten“ steht im engen Zusammenhang mit dem Prinzip „Aushandlung gemeinsamer Ziele“, weil unter anderem Netzwerke gebildet werden, um Fachkräfte zu gewinnen (Billett et al., 2007) (s. auch Abschnitte 2.2.1 und 7.2.1). Die Interviewpartner_innen nennen die Motivation der Unternehmen, der Berufsbildungseinrichtungen, der Lernenden und deren Eltern als entscheidend für das Gelingen dualer Ausbildung. Da die Motivation der Lernenden und deren Eltern explizit genannt wird, werden die Eltern bei diesem Prinzip in die Betrachtung einbezogen, obwohl sie nicht als Akteure gelten (s. Abschnitte 2.1 und 2.2). Auf die Motivation der unterschiedlichen Gruppierungen wird im Folgenden nacheinander eingegangen. Anschließend werden – wie im theoretischen Zugang – die Promotoren aufgegriffen, die die Motivation aller Mitwirkenden positiv beeinflussen (s. Abschnitt 3.2.2). Erst danach erfolgt eine Diskussion der Untersuchungsergebnisse mit dem in 2. und 3. Kapitel präsentierten wissenschaftlichen Diskurs.

7.2.2.1 Motivation der Unternehmen

Laut deutschsprachiger kommerzieller Bildungsanbieter und den deutschsprachigen Interviewten der Entwicklungszusammenarbeit stellt es eine Herausforderung dar, in anderen Ländern, die insbesondere über ein vollzeitschulisches System verfügen, Unternehmen zu gewinnen und zu überzeugen, duale Programme anzubieten (I_12, I_15, I_16, I_17, I_19, I_22, I_27, I_30, I_33, I_36, I_38). Außerdem ist es aus Sicht von zwei deutschsprachigen Gesprächspartner_innen in solchen Ländern schwieriger, derartige Angebote zu etablieren, in denen nicht viele deutsche, österreichische oder schweizerische Unternehmen ansässig sind, da das Engagement der Betriebe niedriger bzw. das Interesse geringer sei (I_15, I_24). Es sei teilweise auch eine Hürde, deutschsprachige Niederlassungen von der Wichtigkeit einer dualen Ausbildung zu überzeugen, da in den Tochterunternehmen einheimische Personen beschäftigt sind, denen das duale Konzept zunächst nahegebracht werden muss (I_17, I_21). In Mexiko ist es nach Ansicht deutschsprachiger kommerzieller Akteure und deutschsprachiger Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit schwierig, die Unternehmen für duale Programme zu motivieren. Nach ihrer Meinung verfügen die in diesem Land ansässigen Betriebe über keine Erfahrungswerte damit und kennen daher die Vorteile nicht. Außerdem möchten sie keine großen Investitionen tätigen. Sie befürchten häufig, dass die Lernenden im Anschluss an die Ausbildung ihr Unternehmen wieder verlassen (I_12, I_16, I_17, I_19, I_22,

I_27, I_30, I_33, I_36, I_38) (s. auch Prinzip Aushandlung gemeinsamer Ziele, Abschnitt 7.2.1). Ein deutschsprachiger Repräsentant der Entwicklungszusammenarbeit erklärt:

„Duale Ausbildung ist (...) die ersten Jahre sicher kein Gewinn für das Unternehmen, sondern das ist eine Investition in die Zukunft. Wenn ich da investiere, in vier bis fünf Jahren habe ich dann den ersten Jahrgang, der abschließt, die dann auch hoffentlich bei mir als Mitarbeiter bleiben wollen. (...) Also ist auch immer diese Verbindung herzustellen über die Lehre im Betrieb, dass die dort als loyale Mitarbeiter bleiben können. Das ist so ein ganzes Mindset, das ist oft Firmen im außereuropäischen Kontext schwer zu vermitteln.“ (deutschsprachige Organisation, I_15)

Nach Ansicht eines anderen deutschsprachigen Akteurs der Entwicklungszusammenarbeit stellen die Unternehmen in Mexiko ein „bottle neck“ dar, denn nur die guten Schüler_innen und Studierende können in den wenigen Betrieben ihre Praxisphase absolvieren (I_22). Erschwerend sei zudem, dass laut seinen Angaben sehr viele Auflagen seitens des Staates existieren. In der Folge hätten dann die Verantwortlichen kein Interesse daran, duale Programme anzubieten (I_33).

Von zwei deutschsprachigen Experten wird außerdem kritisiert, dass eine Zusammenarbeit mit Betrieben eine Herausforderung darstelle, weil diese nicht im Voraus planen würden. Begründet wird dies mit kulturellen Unterschieden, aber auch damit, dass seitens der Politik keine Verlässlichkeit sowie Stabilität gewährleistet werde. Durch den Regierungswechsel jeweils alle sechs Jahre wäre eine langfristige Planung erschwert (s. auch Abschnitt 7.1.2). Danach planen Unternehmen in Mexiko nicht langfristig, vielmehr stehen schnelle Gewinne im Fokus (I_30, I_33).

Dies ist ein Aspekt, der konträr zur Umsetzung von dualen Programmen steht, da sie eine Investition in die Zukunft und auf Langfristigkeit angelegt sind. In Folge solcher möglichen kulturellen Unterschiede und damit verbundener Vorurteile gegenüber denkbaren Beteiligten ist die Motivation in Mexiko eingeschränkt, sich für eine duale Ausbildung stärker zu interessieren.

Herausfordernd kommt hinzu, dass – nach Aussage eines Interviewpartners – aufgrund der Nähe zu den USA eine gewisse „Hire- and Fire-Mentalität“ wie in den benachbarten nordamerikanischen Staaten in den Betrieben bestehe. Die Unternehmen würden somit Mitarbeiter_innen auf dem Arbeitsmarkt suchen, ihnen nur wenige notwendige Arbeitsschritte

zeigen und keine weiteren Investitionen tätigen (I_15). Daher sind für das neue Ausbildungskonzept offene Unternehmer_innen wichtig (I_33): Für die Implementierung dualer Programme „muss [das Unternehmen] heiß drauf sein“ (deutschsprachige Organisation, I_30). Um die Beteiligung zu fördern, schlagen ein Unternehmen und ein Repräsentant der Entwicklungszusammenarbeit steuerliche Vergünstigungen als eine Maßnahme vor (I_22, I_42). Ein anderer Vorschlag eines Experten der Entwicklungszusammenarbeit lautet, dass die Lernenden sich nach der Ausbildung verpflichten, für eine gewisse Zeit weiter im Unternehmen tätig zu sein (I_22). Ein weiterer deutschsprachiger Befragter nennt die Verkürzung der Ausbildungszeit als eine Möglichkeit, um die Kosten zu senken und so die Motivation der Unternehmen zu steigern (I_30). Finanzierungsaspekte werden später im Abschnitt 7.2.4 vertiefend erörtert.

Mehrere mexikanische Akteure der nationalen Ebene äußern, dass es teilweise schwierig sei, die Betriebe zu motivieren, Praxisphasen bei ihnen zu ermöglichen (I_18, I_31, I_32, I_41). Um eine höhere Beteiligung zu erzielen, seien Aufklärungsarbeit und Werbekampagnen notwendig (I_1, I_18).

Bei der Motivation spielt nach den Ergebnissen dieser Untersuchung die Unternehmensgröße ebenfalls eine Rolle, denn es sind insbesondere die multinationalen Unternehmen interessiert, duale Programme umzusetzen (I_12, I_18, I_19, I_26, I_36). Außerdem empfehlen vier mexikanische Organisationen, dass Betriebe bestimmte Charakteristika - wie die notwendige interne Infrastruktur oder verschiedene Ausbildungsbereiche - erfüllen sollten, wenn sie Praxisphasen für Lernende anbieten. Durch diese Eigenschaften könnten die gewünschten Kompetenzen vermittelt werden (I_8, I_29, I_31, I_41). Die Herausforderung des Einbezugs und die Motivation von mittelständischen und kleinen Unternehmen in Mexiko stellt ein deutschsprachiger kommerzieller Experte wie folgt dar:

„Es gab sicherlich am Anfang diesen Leuchtturmeffekt, dass man sagt, wenn die Großen es machen, dann kann es nicht so schlecht sein. Man hat aber auch mit der Zeit so ein bisschen gemerkt, dass dieser Leuchtturmeffekt sich so ein bisschen umgekippt hat, also dass man gesagt hat, das machen die Großen, aber das können auch nur die Großen und ich als mittelständisches Unternehmen werde das nie leisten können. Also dass es eher eine abschreckende Wirkung hatte. Man konnte am Anfang diese Euphorie der Leuchttürme sehen und dann den abebbenden Effekt, wo man sagt, das ist außerhalb meiner Möglichkeiten, so eine Struktur habe ich gar nicht im Unternehmen.“ (deutschsprachige Organisation, I_19)

Insbesondere auf regionaler Ebene und im Tourismussektor ist aber auch eine andere Wahrnehmung hinsichtlich der Motivation von Akteuren vor Ort feststellbar: In den Untersuchungsregionen sind viele Unternehmen bereit, Praxisphasen anzubieten. Mehrere Interviewpartner_innen berichten, dass es keine Schwierigkeit darstelle, motivierte Betriebe zu finden (I_35, I_47, I_51, I_53, I_57, I_58). Die Motivation wird aufgrund der Durchführung von Projekten durch die Studierenden gefördert, die teilweise eine Auflage von vor allem dualen Hochschulen darstellen und von den Lernenden durchzuführen sind (I_2, I_39). Die Leistungserbringung der Studierenden wird als gewinnbringend angesehen. Ein Hotel erläutert:

„Eine andere Sache, die uns sehr hilft, ist, dass die Studierenden aufgefordert werden, ein Projekt zu entwickeln, weil sie auf diese Weise einen Schwerpunkt für die Praxisphase, die sie hier machen, schaffen. Sie üben nicht nur, sondern suchen nach Wegen, nach Möglichkeiten, etwas zu verbessern oder als Projekt zu betrachten, das sie entwickeln müssen.“ (Unternehmen, I_39).

Dennoch spielen auch auf regionaler Ebene die Sensibilisierung und Aufklärung eine Rolle, um die Unternehmen zu einer Beteiligung zu motivieren. Eine berufsbildende Schule erklärt:

„dass das Unternehmen die Vorteile des dualen Modells kennt und dass sie das Projekt heiratet. Dass sie wissen, woraus das Modell besteht und dass sie es sich zu eigen machen (...)“ (Berufsbildungsorganisation, I_8)

Wie die Ergebnisse zeigen, ist die Motivation auch dieser Akteursgruppe entscheidend, damit duale Programme umgesetzt werden können.

7.2.2.2 Motivation der Berufsbildungsorganisationen

Nicht nur motivierte Ausbildungsbetriebe, sondern auch motivierte berufsbildende Schulen bzw. duale Hochschulen sind offensichtlich notwendig, damit Kooperationen erfolgreich sind. Ein deutschsprachiger und drei mexikanische Interviewpartner_innen sind der Meinung, dass insbesondere die Befürwortung durch die Direktor_innen der berufsbildenden Schulen bzw. der Hochschulen für duale Programme notwendig sei, um solche Konzepte in ihrer jeweiligen Berufsbildungseinrichtungen anzubieten (I_11, I_18, I_22, I_57). Eine mexikanische Bildungsbehörde argumentiert:

„Es hängt viel vom Schulleiter ab, (...) denn er ist derjenige, der (...) die Möglichkeiten zulässt, die Anpassungen innerhalb der Schule vorzunehmen und das duale System zu ermöglichen. Manchmal gibt es Schulleiter, die das nicht

wollen, und genau da hatten wir ein Problem. (...) Das war unsere große Herausforderung, uns hinzusetzen und diejenigen zu überzeugen, die eher zögerlich sind. (...) Hier setzen wir auf Mitarbeiter, die interessiert sind, die eine Berufung haben, und darauf konzentrieren wir unsere Bemühungen.“ (mexikanische Organisation, I_57)

Neben den Leitungen der Berufsbildungseinrichtungen ist aber zugleich die Motivation der Lehrkräfte wichtig. Es dürfen keine unüberbrückbaren Widerstände im Kollegium existieren, obwohl Mehrarbeit zu verrichten ist, die nicht bezahlt wird (I_57). Auch Weiterbildungen für Lehrkräfte werden nicht vergütet, was Motivation untergräbt (I_22). Darüber hinaus ist im Vergleich zu bisherigen Formen des Unterrichts eine didaktische Neuorientierung nötig, weil z. B. nicht nur Fachwissen wie die Zubereitung von länderspezifischen Speisen gelehrt, sondern Kompetenzerweiterungen in verschiedenen Bereichen bei den Lernenden gefördert werden sollen, wie etwa Probleme lösen oder im Team arbeiten zu können (I_8) (s. auch Abschnitt 7.2.4).

7.2.2.3 Motivation der Lernenden und deren Eltern

Laut mexikanischer Interviewpartner_innen ist eine Befürwortung von dualen Programmen sowohl seitens der Lernenden als auch deren Eltern entscheidend (I_18, I_23, I_31, I_32, I_42, I_57, I_58). Eine Ablehnung solcher Programme erfolgt häufig, weil ein Studium bevorzugt wird und die soziale Anerkennung für einen Berufsbildungsabschluss (noch) fehlt (I_8, I_12, I_16, I_21, I_24, I_27, I_29, I_33, I_36, I_41). Besonders gering ist die Akzeptanz an dualen Programmen in Kombination mit berufsbildenden Schulen teilzunehmen. Dafür müssen Schüler_innen besonders begeistert werden. Deshalb wirbt beispielsweise eine berufsbildende Schule mit einem Werbefilm, in dem Lernende über ihre Erfahrungen berichten (I_58).

Da die Schüler_innen der berufsbildenden Schulen oftmals minderjährig sind, ist die Unterstützung durch ihre Eltern erforderlich (s. auch Abschnitt 7.3.6). Ihnen sind daher die Vorteile von dualen Programmen aufzuzeigen und zu versichern, dass der Lernende im Betrieb umfangreiche Erfahrungen sammelt (I_23, I_31, I_57, I_58). Darüber hinaus ist es wichtig, den Eltern ihre Unterstützungsrolle zu vermitteln, weil sie vollzeitschulische Programme kennen (I_8) (s. auch Abschnitt 7.3.6).

7.2.2.4 Promotoren

Um Aufklärungsarbeit zu leisten und so die Motivation der Beteiligten zu steigern, spielen Promotoren in Mexiko eine bedeutende Rolle. Im internationalen Kontext können unter anderem die GIZ oder die CAMEXA genannt werden (I_13, I_16, I_19, I_25, I_28). Ein besonderes Interesse widmet die GIZ dem Tourismussektor (I_13, I_22).

In Mexiko nehmen - abhängig von der Region - unterschiedliche Organisationen wie berufsbildende Schulen und Verbände eine Unterstützungsrolle ein (I_13, I_19). In Quintana Roo und Baja California Sur sind im Tourismussektor die Hotelverbände bzw. die Human-Ressources-Verbände wichtig, weil in diesen Dachorganisationen Unternehmen Mitglieder sind und somit viele Betriebe erreicht werden können (I_8, I_31, I_53). Darüber hinaus können die Verbände als Vermittler zwischen berufsbildenden Schulen / dualen Hochschulen und Unternehmen fungieren und damit einen schnellen Kontakt zwischen den Verantwortlichen ermöglichen. Um die Vermittlung der Lernenden zu beschleunigen, nutzt zum Beispiel in Los Cabos ein Verband einen Gruppenchat (I_53, I_55, I_59, I_64, I_66, I_67, I_68). Kritisch merkt jedoch ein Tourismusverband in Quintana Roo an, dass während der regelmäßigen stattfindenden Sitzungen zu wenig über duale Programme informiert werde. Seiner Meinung nach sei das Interesse seitens der Präsident_innen der Verbände und Kammern an anderen Themen - wie beispielsweise der Transport der Touristen - größer (I_44). Ein Hotel in Los Cabos weist auf die Covid-19-Pandemie sowie die Fluktuation des Personals als bedeutende Agendapunkte hin und erklärt damit, weshalb über duale Programme kaum gesprochen werde (I_67).

Neben den Tourismusverbänden fungieren auch Unternehmen als Promotoren, indem sie beispielsweise ihre Erfahrungen mit anderen teilen oder auch Delegationsgruppen durch ihre Niederlassungen führen, um Interessierten ihre Vorgehensweise zu demonstrieren und sie so zu motivieren (I_30, I_36, I_54, I_57).

Verschiedene deutschsprachige und mexikanische Akteure sind der Meinung, dass auch einzelne Persönlichkeiten eine wichtige Unterstützungsfunktion einnehmen (I_9, I_11, I_14, I_15, I_19, I_22, I_25, I_28, I_33, I_36, I_57). Ein deutschsprachiger Experte der Entwicklungszusammenarbeit betont:

„Ich sehe (...) sehr stark (...), dass es auch einzelne Personen, Institutionen, aber vor allem in den Institutionen auch einzelne Personen braucht, die Ownership an solchen Projekten haben und sich dafür stark machen. Und vor allem braucht es die lokalen Personen, die das machen. Also, es kann uns überhaupt nicht gelingen, aus

Österreich oder Deutschland solche Dinge irgendwie umzusetzen, sondern es braucht Leute vor Ort, die das wollen (...) und das dann eben vorantreiben.“
(deutschsprachige Organisation, I_14)

Folglich werden insbesondere Fürsprecher_innen auf lokaler Ebene benötigt, denn in Mexiko ist die Implementierung und Umsetzung dualer Programme stark von einzelnen Personen abhängig. Aus der Regierungszeit von Präsident Peña Nieto kann beispielsweise der Staatssekretär Tuirán als starker Befürworter genannt werden (I_19, I_22, I_25). Aber auch Gouverneur_innen oder Bildungsminister_innen einzelner Bundesstaaten werden als charismatische Personen wahrgenommen, die zum Erfolg von Kooperationen beitragen (I_13, I_23, I_33, I_36). Daher sind in manchen Regionen einzelne Akteure einflussreich und aufeinander eingespielt (I_27).

7.2.2.5 Zwischenfazit Motivation aller Beteiligten

Wie im wissenschaftlichen Diskurs bereits erörtert, ist eine „Motivation der Beteiligten“ für erfolgreiche Kooperationen in Mexiko notwendig (Mitchel, 1998; Stockmann & Silvestrini, 2012). Vor allem ist die Motivation der Unternehmen wichtig (Dohmen, 2016; Gonon, 2014; Martínez-Izquierdo et al., 2020; Oeben & Klumpp, 2021; Wieland, 2015). Dies stellt aber aus Sicht von deutschsprachigen und mexikanischen Akteuren eine Herausforderung dar (Frommberger, 2016; Hall & Soskice, 2001). Als ein hemmender Motivationsfaktor wird die Angst vor Abwanderung oder der erhöhte Kostenfaktor für die Unternehmen genannt (Berger & Pilz, 2010; Muehleemann & Wolter, 2011). Interviewpartner_innen der regionalen Ebene äußern, dass Tourismusunternehmen motiviert seien, Praxisphasen in ihrem Betrieb anzubieten. Dennoch ist eine weitere Förderung der Motivation notwendig (Billett, 2000). Durch gezielte Aufklärungsarbeit sind beispielsweise die Vorteile von dualen Programmen und die damit einhergehenden Wirkungen lohnender Investitionen darzustellen (Culpepper, 2003). Es ist ersichtlich, dass duale Programme in der mexikanischen Unternehmenskultur bisher nicht immer in ausreichendem Maße integriert und daher verstärkt zu bewerben sind. Möglicherweise benötigen die Betriebe weitere Anreize, um sich zu beteiligen. Als förderlich werden die durchgeführten Projekte der Lernenden wahrgenommen. Eine detaillierte Kosten-Nutzen-Analyse könnte zusätzlich helfen, den Akteuren des mexikanischen Berufsbildungssystems weitere Erkenntnisse zur Verfügung zu stellen und sie dadurch zu motivieren.

In Mexiko spielen insbesondere die multinationalen Unternehmen in der dualen Berufsbildung eine Rolle, die aufgrund ihrer spezifischen und organisatorischen Ausgestaltung relativ einfach

Praxisphasen in ihren Betrieben ermöglichen können (Wiemann et al., 2019; Pilz & Li, 2014). Allerdings sind in Mexiko nicht nur deutschsprachige Betriebe motiviert, eine duale Ausbildung anzubieten, sondern auch andere multinationale Unternehmen. Vor allem die Unternehmensgröße scheint ein wichtiger Faktor zu sein, um den Ansprüchen und Vorgaben der Berufsbildungseinrichtungen gerecht zu werden.

Nicht nur die Motivation der Unternehmen ist in Mexiko entscheidend, sondern auch die Motivation der Berufsbildungseinrichtungen, damit Lernortkooperationen erfolgreich sind (Euler, 2003). Vor allem nehmen die Direktor_innen und Schulleiter_innen der Berufsbildungsorganisationen eine bedeutende Rolle ein, da sie über die Implementierung von dualen Programmen entscheiden. Somit ist es eine Voraussetzung, dass dieser Personenkreis von dualen Programmen überzeugt ist und dessen Vorteile kennt. Außerdem ist die Motivation der Lehrkräfte bedeutend, die duale Programme befürworten und bereit sind, Mehrarbeit zu leisten. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass diese Akteursgruppe verstärkt zu beachten ist. Zwar wird der erwartete Profit im wissenschaftlichen Diskurs als ein Motiv genannt, weshalb Kooperationen lukrativ erscheinen (Mitchell, 1998), aber in Mexiko ist dies möglicherweise ein zu geringer Anreiz, um Lehrkräfte zu überzeugen. Als eine mögliche Ursache kann die nicht entlohnte hohe Mehrarbeit genannt werden. Außerdem wird im internationalen Diskurs vergleichsweise stark der Fokus auf die Motivation der Betriebe gerichtet, die Motivation in den Berufsbildungsorganisationen noch zu wenig diskutiert. Entweder ist weitere Forschung notwendig, die auch diese Akteursgruppe verstärkt in die Untersuchungen einbezieht oder es stellt eine Besonderheit der mexikanischen Tourismusindustrie dar. Weitere Forschung ist somit erforderlich.

Die Interviewpartner_innen weisen insbesondere auf die Motivation der Lernenden und deren Eltern hin, damit Kooperationen erfolgreich sind (s. auch Abschnitt 7.2.3). Zwar wird im wissenschaftlichen Diskurs auf das teilweise schlechte Image der Berufsbildung der Sekundarstufe II und die Bevorzugung eines Studiums hingewiesen (z. B. Clement, 2013; Clement et al., 2021; Nida-Rümelin, 2014; s. auch Abschnitte 4.3.1.1 und 4.3.2.1), aber die Begeisterung der Lernenden und deren Eltern ist ein Aspekt des Prinzips „Motivation aller Beteiligten“.

Damit Kooperationen auch zukünftig erfolgreich sind, stellt sich die Frage, wie eine Steigerung der Attraktivität und auch eine erhöhte Motivation der Beteiligten erzielt werden kann. In der Literatur ist die Attraktivität der Berufsbildung ein Thema. Beispielsweise gibt es internationale Kompetenzwettbewerbe, um das Image der Berufsbildung zu steigern (Nokelainen et al., 2018).

In diesem Zusammenhang ist auch der Konkurrenzdruck zwischen den berufsbildenden Schulen und den Hochschulen zu nennen. Damit die berufsbildenden Schulen einen Wettbewerb mit den Hochschulen aufrechterhalten können, ist eine hohe Ausbildungsqualität in der Sekundarstufe II notwendig (Severing & Teichler, 2013).

Wie in der Wissenschaft erörtert, sind Promotoren in Mexiko wichtig, die als einzelne Persönlichkeiten Kooperationen fördern (Gessler, 2019; Wiemann, 2019). Zudem sind Politiker_innen, Verbände und Unternehmen entscheidend, die unterstützend und durch bestimmte Eigenschaften wie Macht oder Fachwissen andere Akteure davon überzeugen können, duale Programme umzusetzen (Gessler, 2019; s. auch Abschnitt 4.3.1). In diesem Kontext sind im Tourismussektor vor allem die Hotel- und Human-Ressources-Verbände bedeutend, die als Förder_innen tätig sind und in der Forschung bisher keine Berücksichtigung fanden.

Durch die Ausführungen wird ersichtlich, dass die Motivation der Beteiligten im mexikanischen Berufsbildungssystem sowohl von personenbezogenen und situationsbezogenen Faktoren beeinflusst wird (Heckhausen & Heckhausen, 2018). So kann in Mexiko das Ziel der Ausbildung von Fachkräften – wie der von Heckhausen und Heckhausen (2018) erklärte Begriff - als ein personenbezogener Faktor identifiziert werden; beide Faktoren – auch situationsbezogene - sind eng miteinander verknüpft (s. auch Abschnitt 3.2.2).

7.2.3 Governance/Machtverhältnisse

„Governance/Machtverhältnisse“ wird von den Interviewpartner_innen als ein wichtiges Prinzip für erfolgreiche Kooperationen in der mexikanischen Berufsbildung genannt. Ein deutschsprachiger kommerzieller Experte verkündet:

„[E]ins der großen Themen des 21. Jahrhunderts ist Governance und Governance ist für mich so zu verstehen, dass man nicht alleine ist. Dann muss man miteinander reden, abstimmen, [sich] wieder treffen, festhalten, ausarbeiten, Gedanken machen, verschiedene Institutionen, Prozesse irgendwie zusammenbringen, in ein einheitliches Bild überführen. Oder zumindest irgendwie anschlussfähig zu gestalten. Das ist natürlich ein ganz schwieriger Prozess (...).“ (deutschsprachige Organisation, I_19)

Ein deutschsprachiger kommerzieller Befragter empfindet die Zusammenarbeit in der mexikanischen Berufsbildung als komplex, da sehr viele Akteure involviert seien (I_13). Auch eine mexikanische Behörde ist dieser Ansicht, weil Mexiko flächenmäßig sehr groß sei, viele Lernende die Sekundarstufe II besuchten und alle Mitwirkenden in den einzelnen Bundesstaaten zu koordinieren seien (I_29). Die Behörde offenbart:

„Der Grad der Schwierigkeit ist natürlich sehr subjektiv, wenn wir uns mit Ländern vergleichen, die eine bessere Umsetzung haben. (...) Um eine öffentliche Bildungspolitik in Mexiko umzusetzen, geht es um Millionen von Menschen. Wir haben mehr als fünf Millionen Lernende in der Sekundarstufe II in 32 Staaten. Das ist enorm. Das heißt, die Schwierigkeiten dieser Größe (...) [liegen in der] Koordination mit den Bundesstaaten.“ (mexikanische Organisation, I_29)

Vor allem die einzelnen Bundesstaaten mit den dort aktiven Akteuren spielen aber eine zentrale Rolle, denn „[d]ie eigentliche Musik spielt eigentlich in den Bundesstaaten“ (deutschsprachige Organisation, I_12). Damit die Zusammenarbeit und demnach das gemeinsame Agieren erfolgreich sind, nennen die Interviewten verschiedene Faktoren: Um die Kooperation zu fördern, ist laut Meinung der unterschiedlichsten Gesprächspartner_innen eine gute Koordination erforderlich (I_11, I_26, I_27, I_51, I_57). Beispielsweise nennt ein deutschsprachiger kommerzieller Experte einen Operationsplan als eine potenzielle Möglichkeit um darzustellen, welcher andere deutschsprachige Beteiligte was und wann macht (I_19). Um die Koordination zu stärken, werden unter anderem Runde Tische genannt, an denen sich die verschiedenen Beteiligten treffen und ihre Erfahrungen miteinander austauschen

(I_19) (s. auch Abschnitte 7.1.2 und 7.1.3). Ebenso wird sowohl von deutschsprachigen als auch mexikanischen Organisationen darauf hingewiesen, dass alle Beteiligten in der Verantwortung stehen, damit die Umsetzung von dualen Programmen erfolgreich ist (I_8, I_13, I_10, I_42). Jedoch darf nach Meinung einer Berufsbildungsbehörde die gemeinsame Arbeit nicht die Prozesse der anderen involvierten Akteure beeinträchtigen oder behindern (I_57). Zudem ist Klarheit bei der jeweiligen Rolle erforderlich, die Kooperationspartner_innen sollen sich nicht in den Aufgabenbereich des jeweiligen anderen einmischen, sondern den eigenen Verpflichtungen nachkommen (I_29, I_51, I_57). Die Kooperation sollte auf Augenhöhe erfolgen (I_16, I_30). Eine deutschsprachige kommerzielle Expertin äußert jedoch, dass ihres Erachtens nie eine Kooperation auf Augenhöhe erfolgen könne, weshalb eine Aufrichtigkeit bei der jeweiligen Rolle wünschenswert sei (I_38). Aus diesem Grund befürwortet diese Interviewpartnerin die Visualisierung einer Stakeholder-Ansicht, um das Verständnis der jeweiligen Rolle zu schärfen. Diese Stakeholder-Analyse würde oftmals unterbleiben (I_38). Eine mexikanische Bildungsbehörde empfindet die Klärung der jeweiligen Rolle ebenfalls als wichtig und konkretisiert:

„Die [Akteure] müssen in der Lage sein, zusammenzuarbeiten und sich anzunähern, und es muss eine gute Kommunikation stattfinden, bei der die Beteiligung der einzelnen Akteure klar ist. Dass sie ihre Aufgaben nicht überschreiten und dass sie nicht in die Aufgaben des anderen eingreifen. Es gibt diese Klarheit, und deshalb wurde das duale Ausbildungssystem geschaffen, in dem die Details bereits sehr klar festgelegt sind. (...) Und natürlich die Zusammenarbeit mit ihren Instrumenten, mit ihren Ressourcen, mit ihren Möglichkeiten, die diese duale Ausbildung unterstützen können.“ (mexikanische Organisation, I_29)

Da sowohl die deutschsprachigen als auch die in Mexiko ansässigen Akteure die Rollen und die Einflüsse der unterschiedlichen Verantwortlichen als ein wichtiges Kriterium benennen und die jeweiligen Rollen und die Einflüsse ebenso in den Governance-Konzepten aufgegriffen werden, soll hierauf im Nachfolgenden genauer eingegangen werden (s. auch Abschnitte 2.2.3 und 3.2.3). Folgende Beteiligte sind dabei im Fokus: Die mexikanische Regierung, die Berufsbildungsorganisationen, die Unternehmen und in geringem Umfang noch weitere Akteure wie deutschsprachige Organisationen und Tourismusverbände, die verstärkt als unterstützende Mitwirkende wahrgenommen werden. Laut der Interviewpartner_innen spielen diese Beteiligten im Tourismussektor eine bedeutende Rolle. Auf diese Akteure wird nacheinander eingegangen, erst im Anschluss erfolgt die Diskussion.

7.2.3.1 Rolle und Einfluss der mexikanischen Regierung

Im mexikanischen Berufsbildungssystem nimmt das Bildungsministerium insbesondere hinsichtlich der Sekundarstufe II die Führungsrolle ein (I_8, I_21, I_22, I_24, I_29, I_63; s. auch Abschnitte 4.3.1.2 und 4.3.2.2). Ein deutschsprachiger Repräsentant der Entwicklungszusammenarbeit verweist auf den kulturellen Unterschied zu Deutschland, Schweiz und Österreich, denn

„in Mexiko [ist es] so, dass das hier über das Bildungsministerium läuft und daran müssen wir uns abarbeiten.“ (deutschsprachige Organisation, I_22)

Demnach spielen die Vorgaben des Bildungsministeriums eine entscheidende Rolle, nach denen sich alle zu richten haben. Beispielsweise berichtet eine mexikanische Bildungsbehörde, dass berufsbildende Schulen aufgefordert werden, duale Programme in ihren Schulen anzubieten (I_29). Eine berufsbildende Schule erklärt den starken Einfluss der Regierung mit dem dazugehörigen Bildungsministerium folgendermaßen:

„Das Ministerium für nationale Bildung legt die Bildungspolitik für die Staaten fest und regelt sie durch bestimmte Mechanismen, und es sind die ministeriellen Vereinbarungen, die das Handeln der Organisationen begrenzen. Hier wird die Bildungspolitik gemacht, die uns sagt, wie und wann wir handeln sollen.“ (Berufsbildungsorganisation, I_8)

Ein deutschsprachiger wirtschaftsnaher Interviewpartner erklärt, dass die mexikanische politisch-institutionelle Kultur sehr hierarchisch aufgestellt sei und die Regierung schnell handeln könne (I_13). Dies führt aber nach Meinung eines anderen deutschsprachigen wirtschaftsnahen Befragten dazu, dass in Mexiko ein top-down-System vorhanden sei und die Unternehmen dadurch Schwierigkeiten haben, die benötigten Freiräume zu finden (I_36). Eine mexikanische Organisation beschreibt die Rolle der Regierung und kritisiert dabei die mangelnden Kenntnisse hinsichtlich der dualen Programme:

„[Die Regierung] hat das Gefühl, dass sie die Eigentümerin der Bildung ist. (...) Aber anstatt Prozesskoordinatoren zu sein, wollen sie das Gefühl haben, dass sie die Herren des Hauses sind. Die Regierung glaubt, dass sie ihr eigenes Haus, das duale Haus [Programm] besitzt, aber es stellt sich heraus, dass sie ihr eigenes Haus nicht sehr gut kennt, weil sie ständig wechselt.“ (mexikanische Organisation, I_32)

Aufgrund der regelmäßigen Regierungswechsel sind laut vier deutschsprachigen Befragten mittel- und langfristige Planungen schwierig, weil sich die Prioritäten schnell ändern können

(I_12, I_16, I_19, I_30) (s. auch Abschnitt 7.1.2). Eine deutschsprachige kommerzielle Interviewpartnerin äußert:

„[J]edes Mal, wenn eine Regierung wechselt, dann wechselt auch die Politik und die Strategie. (...) Also das ist in Lateinamerika stark [aus]geprägt.“
(deutschsprachige Organisation, I_16)

Auf internationaler Ebene spielt die politische Ausrichtung der Regierung eine besondere Rolle, denn beispielsweise können internationale Kooperationen unerwünscht sein (I_22, I_27). Aus diesem Grund existierten sowohl bei deutschsprachigen als auch mexikanischen Akteuren Unsicherheiten, ob die dualen Programme, die insbesondere unter dem Präsidenten Peña Nieto (2012 – 2018) mit Unterstützung von deutschsprachigen Organisationen eingeführt wurden, auch von der Regierung unter López Obrador (seit 2018) weiterhin gefördert werden (I_8, I_19, I_21, I_22, I_29). Deshalb ist es nach Ansicht eines deutschsprachigen Interviewten wichtig, dass Umsetzungen von neuen Maßnahmen nicht erst ein Jahr vor der Neuwahl erfolgen (I_30). Letztlich unterstützt die Regierung unter López Obrador die Umsetzung dualer Programme und auch der Kooperationsvertrag mit Deutschland wurde erneuert (I_8, I_13, I_19, I_22, I_25, I_27, I_28). Die jetzige Regierung hat aber auch eigene Ansätze bzw. macht Vorgaben, die gesetzlich verankert sind und auf die im Abschnitt 7.3.5 (Institutionen und Anerkennung von Zertifikaten/Qualifikationen) näher eingegangen wird. Zwei deutschsprachige Interviewte und eine mexikanische Gesprächspartnerin äußern die Ansicht, politischer Wille sei erforderlich, damit Kooperationen erfolgreich sind, denn nur dadurch würde eine Umsetzung von dualen Programmen erfolgen (I_11, I_19, I_27).

Darüber hinaus ist die Zusammenarbeit bei einem Regierungswechsel auch deshalb herausfordernd, da ein kompletter Personenwechsel stattfindet und die neu zuständigen Personen sich in ihre Arbeitsbereiche erst einarbeiten müssen (I_16, I_36; s. auch Abschnitt 7.1.2). Eine deutschsprachige kommerzielle Expertin kommentiert:

„Es kam natürlich auch in den letzten Monaten [seit Sommer 2020] zu Wechseln (...). Ich glaube es gab nur eine Person, die (...) geblieben ist. (...) Also es gibt sehr viel Wechsel. Es hat tatsächlich sehr lange gedauert, über ein Jahr, bis die Regierung so weit war, um wieder im Bereich Berufsbildung zumindest handlungsfähig zu sein.“ (deutschsprachige Organisation, I_16)

Damit die Umsetzung von dualen Programmen nicht nur regierungsabhängig ist, sollten laut zwei deutschsprachigen kommerziellen Interviewten insbesondere die Unternehmen einbezogen werden, um Stabilität zu gewährleisten (I_30, I_36).

Zwei mexikanische Organisationen äußern zudem, dass insbesondere auf tertiärer Ebene die Koordination bzw. die Unterstützung seitens der Regierung fehlen würde (I_20, I_28). Für den Bereich der Sekundarstufe II wurde von der amtierenden Regierung eine Stelle [COSDAC] eingerichtet, die die dualen Programme koordiniert und für die Gestaltung der Lehrpläne verantwortlich ist (I_16, I_19). Außerdem gibt es regionale Bildungsbehörden, die die Koordinierung der dualen Programme in der Sekundarstufe II übernehmen, um so Kooperationen zu fördern (I_57).

Insbesondere die berufsbildenden Schulen sind verpflichtet, ministeriellen Vorgaben zu befolgen. Eine Einflussmöglichkeit durch die Unternehmen ist hingegen kaum gegeben (I_53, I_58). Im Gegensatz dazu beschreibt ein mexikanischer Experte den Einfluss der Regierung auf tertiärer Ebene als kaum bemerkbar:

„[E]s gibt Autonomie an den staatlichen Universitäten. (...) CONALEP und die anderen weiterführenden Bildungseinrichtungen haben eine andere Form der Selbstverwaltung, da sie von der Bundesregierung abhängig sind und man ihnen sagt: Das sind die Richtlinien, das müsst ihr erreichen. Was die staatlichen Universitäten betrifft, so hat jede Universität die Autonomie, ihre internen Prozesse zu definieren.“ (mexikanische Organisation, I_28).

Der Einfluss seitens der Regierung ist somit unterschiedlich ausgeprägt vorhanden im Bereich der Sekundarstufe II und der tertiären Bildung.

7.2.3.2 Rolle und Einfluss der Berufsbildungsorganisationen

Die berufsbildenden Schulen haben eine große Verantwortung bei der Umsetzung des ursprünglichen mexikanischen dualen Modells (MMFD): Sie müssen z. B. gemeinsam mit den Unternehmen einen Rotationsplan erstellen, der festlegt, welche Kompetenzen der Lernende im Unternehmen erwerben soll (I_12, I_13). Ein deutschsprachiger Experte erklärt:

„Das heißt, die Schule ist weiterhin zuständig für die gesamte schulische Umsetzung, aber es geht auch noch weiter darüber hinaus. Das ist auch der große Unterschied zu Deutschland, dass hier das mexikanische Modell in die Schulbildung hineingedrückt wird. Es ist also es kein Parallellaufen, wie wir es in

Deutschland kennen, sondern die Schule hat schon immer noch weiterhin Verantwortung über das, was im Unternehmen passiert.“ (deutschsprachige Organisation, I_13)

In Bezug auf die tertiäre Bildung berichtet eine mexikanische Organisation, dass manche dualen Hochschulen – wie die berufsbildenden Schulen – einen Rotationsplan erstellen und darin festlegen, was vorgesehen ist und welche Bereiche die Lernenden in den Betrieben kennenlernen sollen (I_28). Eine andere duale Hochschule führt gemeinsam mit den Unternehmen eine Analyse durch, in welchem die Studierenden die gewünschten Kompetenzen erwerben können (I_51). Die Auswahl der Bereiche erfolgt anhand des Ausbildungsgangs des Lernenden (I_51). Auch Mitwirkende der Sekundarstufe II berichten von einer Überprüfung der Unternehmen, ob diese die gewünschten Kompetenzen vermitteln können (I_8, I_29, I_31). Aus Sicht der Berufsbildungseinrichtungen ist es wichtig, dass die Betriebe derartige Lehr- und Lernmöglichkeiten bieten, damit die Zusammenarbeit erfolgreich sein kann.

Einige berufsbildende Schulen und duale Hochschulen beraten die Unternehmen (teilweise per Videoanleitung), wie beispielsweise der Schüler_innen und Studierende zu qualifizieren sind oder wie die Evaluation durchzuführen ist (I_3, I_8, I_35, I_58, I_62). Einige Betriebe berichten dagegen, dass oftmals keine Absprachen mit den Berufsbildungsorganisationen erfolgen würden, in welcher Form die Lernenden welche Kompetenzen bei ihnen erwerben sollen (I_2, I_40, I_46, I_47, I_60, I_68).

Die berufsbildenden Schulen und duale Hochschulen analysieren aber nicht nur die Unternehmen, sondern prüfen auch, ob die jungen Menschen für ein duales Programm geeignet sind. Die Berufsbildungseinrichtungen treffen eine Vorauswahl, anschließend führen die Unternehmen einen abschließenden Auswahlprozess der Lernenden durch (I_2, I_5, I_7, I_8, I_22, I_23, I_29, I_31, I_35, I_37, I_49, I_51, I_54, I_55, I_57). Die Bewerber_innen haben daher dabei bestimmte Anforderungen zu erfüllen (I_29). Eine mexikanische Bildungsbehörde sieht es als Notwendigkeit an, dass die Lernenden ihre Praxisphasen ernstnehmen (I_57). Das hat Auswirkungen auf die Kooperationen zwischen Berufsbildungseinrichtungen und Betrieben. Damit die Zusammenarbeit langfristig besteht, sei die Auswahl geeigneter Schüler_innen und Studierender wichtig.

Die Berufsbildungsorganisationen sind für eine angemessene Vorbereitung der Lernenden zuständig. Dazu gehört auch die Beachtung der soft skills (I_8, I_36). Ein wirtschaftsnaher deutschsprachiger Befragter bekundet:

„Das klingt in Deutschland schon fast schon sehr platt und mittelalterlich, aber Pünktlichkeit ist eine Tugend. Und auch Sauberkeit. Das ist sehr peinlich, wenn man diese Worte als Deutscher in den Mund nimmt, ich weiß das, aber wenn sie im mexikanischen mittelständischen Unternehmen sind und diese Unternehmer sprechen hören und die fangen erst mal mit Limpieza [Sauberkeit] y puntualidad [und Pünktlichkeit] an... Da muss man halt zuhören. Das ist für die Leute wichtig (...). Nicht nur Sozialkompetenz, sondern auch diese Grund-Soft-Skills.“
(deutschsprachige Organisation, I_36)

Insgesamt besitzen die Berufsbildungseinrichtungen eine starke pädagogische Verantwortung, damit Kooperationen erfolgreich sind. Einige Personalverantwortliche betrachten die Vorbereitung der Lernenden durch die Berufsbildungsorganisationen als vertrauensfördernd, wenn sich die Studierenden und Schüler_innen erwartungsgemäß verhalten (I_65, I_66, I_68; s. auch Abschnitt 7.1.4 Vertrauen). Die Lernenden werden wie übliche Arbeitnehmer_innen angesehen, bestimmte Verhaltensformen werden als selbstverständlich angesehen (I_2, I_4, I_7, I_37, I_47, I_49, I_54, I_59, I_65, I_67). So sollten die jungen Menschen beispielsweise die Arbeitsweisen ihrer Vorgesetzten respektieren - und somit entsprechend von den Berufsbildungsorganisationen sensibilisiert werden - wie ein Hotel erklärt:

„Es gibt viele, (...) die in den Küchenbereich kommen, die Gastronomie studieren mit der Einstellung, dass sie alles wissen und dass sie kommen, um zu lehren (...). Man kommt hierher, um zu lernen, wie man kocht, um zu sehen, wie man arbeitet (...). Lerne von [den Chefköchen], arbeite mit ihnen zusammen und bringe ihnen vielleicht bei, was du weißt, aber komme nicht mit dieser Arroganz. (...) Das war ein Schock, über den sich die Chefs und die Mitarbeiter selbst sehr beschwert haben, und es ist sehr schwierig für die Lernenden, diesen Teil zu verstehen.“
(Unternehmen, I_56).

Auch andere nicht angemessene Verhaltensformen der Lernenden wirken sich negativ auf die Zusammenarbeit mit den Unternehmen aus: Ein anderes Hotel äußert, dass manche Lernende nicht die Ausbildung in den Betrieben als erste Priorität ansehen, sondern das Angebot der verfügbaren Diskotheken und Bars der Tourismusdestination nutzen möchten. Das sei aber schwierig, denn am Arbeitsplatz müssten alle nüchtern erscheinen (I_63). Eine andere Personalverantwortliche weist ebenfalls auf derartige Probleme hin und wendet sich daher mit folgenden Worten zu Beginn der Praxisphase an die Studierenden und Schüler_innen:

„Nur eure Mütter glauben, dass ihr während eures Aufenthalts in Los Cabos von der Unterbringung zum Hotel und vom Hotel zur Unterbringung pendelt. Wir alle anderen wissen, dass ihr vom Feiern kommt.“ (Unternehmen, I_54)

Neun Betriebe berichten von Einzelfällen in der Vergangenheit, bei denen sie die Praxisphase mit einem Lernenden abbrechen mussten. Als Beispiele für das frühzeitige Beenden werden genannt: Nichtrespektieren der internen Unternehmensregeln, Unpünktlichkeit, Nicht-Erscheinen am Arbeitsplatz oder Stehlen von Trinkgeld (I_2, I_4, I_37, I_40, I_47, I_59, I_54, I_62, I_67).

Drei andere Unternehmen nennen weitere Gründe, weshalb sie in der Vergangenheit Verträge nicht nur mit dem Lernenden selbst, sondern sogar mit der entsprechenden Berufsbildungseinrichtung beendet hätten. In diesen Fällen waren die Teilnehmer_innen der dualen Programme seitens der Berufsbildungsorganisationen nicht ausreichend vorbereitet worden und fielen durch ihr Verhalten negativ auf (I_4, I_7, I_56). Beispielsweise berichtet ein Hotel, dass sich ein Gast entsprechend negativ auf Internet-Bewertungsplattformen geäußert habe. Anschließend habe der Personalverantwortliche die Kooperation mit der Berufsbildungseinrichtung beendet. Dabei wurde nicht nur der Vertrag mit der einzelnen Niederlassung gelöst, sondern mit der gesamten Unternehmensgruppe (I_7). Eine Hotelkette gibt an, dass Lernende folglich eine Berufsbildungsorganisation insgesamt in Verruf bringen könnten (I_4). In manchen Fällen könne es nach Aussage einer dualen Hochschule notwendig sein, dass Lernende von einer dualen in ein vollzeitschulisches Modell wechseln müssten, weil sie noch nicht für die Arbeitswelt geeignet seien (I_20). Nach Meinung eines Tourismusverbandes agieren 80 – 90 % der Studierenden und Schüler_innen den Erwartungen der Betriebe entsprechend (I_53). Dennoch hätten die Unternehmen oftmals unternehmensinterne Trainings entwickelt, so dass die eigenen Angestellten sich im Betrieb entwickeln und höhere Positionen erreichen könnten (I_5, I_6, I_39, I_40, I_54, I_55). Somit sind die Tourismusunternehmen nicht ausschließlich auf die Lernenden angewiesen. Das hat zur Folge, dass die Berufsbildungsorganisationen ihre Verantwortung gegenüber den Ausbildungsbetrieben mit großer Sorgfalt wahrzunehmen haben.

Wenn aber Schüler_innen und Studierende ihre Praxisphase absolvieren, dürfen sie bei den Lehrkräften nicht in Vergessenheit geraten. Die berufsbildenden Schulen bzw. dualen Hochschulen benötigen daher sowohl eine starke Nähe zu den Ausbildungsbetrieben als auch zu den Studierenden bzw. Schüler_innen. Es ist wichtig, dass die Berufsbildungsorganisationen sich während der Praxisphasen um die Lernenden kümmern und proaktiv sind (I_4, I_39, I_42).

Die Verantwortung, die die Berufsbildungseinrichtungen demnach haben, definiert eine berufsbildende Schule wie folgt:

„Ich glaube, dass es auch sehr wichtig ist (...), dass wir die Kompetenzen unserer eigenen Lernenden stärken müssen. Das wird sehr wichtig sein, damit die Unternehmen an unsere jungen Leute glauben und uns erlauben, sie zu integrieren, aber in einer angemessenen und respektvollen Weise und auch mit dem notwendigen Erlernen, das auf dem Weg ihrer Ausbildung in den Unternehmen erforderlich ist.“ (Berufsbildungsorganisation, I_31)

7.2.3.3 Rolle und Einfluss der Unternehmen

Auf internationaler Ebene kritisieren insbesondere drei deutschsprachige kommerzielle Interviewte, dass die Unternehmen in der Umsetzung und Implementierung von dualen Programmen zu wenig einbezogen würden, deren Rolle und Einfluss folglich zu gering sei (I_13, I_30, I_36). Ein deutschsprachiger kommerzieller Gesprächspartner beklagt:

„Die [Unternehmen] müssen das Zepter in der Hand haben. Die müssen nicht im Boot sein, die müssen das Ding steuern. Das ist ganz wichtig. Wenn die im Boot sind, dann bringt das nichts, weil dann fährt ja der Kapitän irgendwo anders hin (...). Die [Unternehmen] müssen das Steuer in der Hand haben. Und meinetwegen, darf der Co-Kapitän vom Staat kommen und sagen 'Okay, das kann ich noch akzeptieren'. Aber es ist hier [in Mexiko] leider anders herum.“ (deutschsprachige Organisation, I_30)

Wie bereits weiter oben geschrieben, erstellen einige Betriebe gemeinsam mit den Berufsbildungsorganisationen einen sogenannten Rotationsplan, bestimmen also Arbeitsbereiche, die die Lernenden im Laufe der Praxisphase kennenlernen sollen (I_12, I_13) (vgl. S. 137 f.). Nach Ansicht einer deutschsprachigen Expertin bedeutet die Aufstellung eines Rotationsplans eine besondere Herausforderung, weil jedes Unternehmen einen eigenen aufstellen müsste sie mit dieser Aufgabe oftmals überfordert seien (I_17). Insgesamt wird von fünf deutschsprachigen kommerziellen Interviewpartner_innen kritisiert, dass in Mexiko keine duale Ausbildungskultur in den Betrieben existiere, weshalb häufig Schwierigkeiten in der Umsetzung bestünden (I_13, I_16, I_17, I_27, I_38).

In den Unternehmen nimmt der / die Personalverantwortliche eine entscheidende Rolle ein, denn er / sie ist für die Dauer der Praxisphase für den Lernenden zuständig und steht in Kontakt

mit der Berufsbildungsorganisation. Allerdings tauschen sich nicht alle Verantwortlichen der Lernorte über die zu erwerbenden Kompetenzen aus. Ein Hotel formuliert die Rollenverteilung folgendermaßen:

„Wir mischen uns nicht in die Erziehung der Lernenden ein, wenn es darum geht, was sie in die Bildungseinrichtung mitnehmen. Sie haben ihre eigene Theorie, ihren eigenen Lehrplan, und da mischen wir uns nicht ein. Wenn die Lernenden zu uns kommen, unterstützen wir sie bei den praktischen Aspekten. Wir mischen uns nicht in der Berufsbildungseinrichtung ein, sie lernen, was sie in der Berufsbildungseinrichtung haben.“ (Unternehmen, I_60)

Die Personalverantwortliche ist aber nicht nur für den Kontakt zur Berufsbildungsorganisation zuständig, sondern auch für die notwendige Dokumentation über die Entwicklung des Lernenden verantwortlich (I_39, I_47, I_55, I_62, I_64, I_68). Dazu gehören die Begrüßung des Lernenden, die ersten Einführungsschulungen und die Klärung der allgemeinen Unternehmensregeln (I_39, I_55, I_63, I_65). Nach Ansicht eines Hotels sind daher interne Leitfäden wichtig, um über strukturierte Vorgehensweisen zu verfügen (I_37). Zudem sollten die Personalverantwortlichen mit den Abteilungsleiter_innen der Betriebe im Gespräch bleiben, um die Betreuungsaufgaben bezüglich der jungen Menschen abzusprechen (I_63, I_68).

Demzufolge nehmen in den Ausbildungsbetrieben – abgesehen von den Personalverantwortlichen – die jeweiligen Abteilungschefs bzw. Supervisoren (sogenannte Tutor_innen) eine weitere wichtige Rolle ein: Sie sind schließlich für die Trainings verantwortlich, erstellen die Übungsprogramme, überwachen bzw. begleiten den Lernenden und evaluieren am Schluss die erreichten Ziele (I_2, I_4, I_6, I_37, I_39, I_46, I_54, I_55, I_56, I_60, I_62, I_63, I_64, I_65, I_66, I_67, I_68). Zudem sind die Tutor_innen die Bindeglieder zwischen den Personalverantwortlichen und den Studierenden bzw. Schüler_innen (I_39, I_40, I_55, I_60). Eine duale Hochschule beschreibt die Rolle des Unternehmens und des Tutors / der Tutorin folgendermaßen:

„Das Unternehmen spielt eine sehr wichtige Rolle und der Tutor, den das Unternehmen hat. Oft hängt es von ihm oder ihr ab, dass der Lernende tatsächlich etwas leistet und echte Projekte hat und nicht nur Kopien macht, wie wir hier in Mexiko sagen. Ich glaube, dass die wichtigste Rolle (...) der Tutor spielt, der sie begleitet, sie in die Projekte einbezieht, ihnen echte Ausbildungsmaßnahmen anbietet (...).“ (Berufsbildungsorganisation, I_43).

Die Wahrnehmung dieser Verantwortung ist ein entscheidender Faktor für gelingende Kooperationen. Wie bereits im Abschnitt 4.3.1.3 beschrieben, besitzen die jungen Menschen in Mexiko weiterhin ihren Studierenden- bzw. Schüler_innenstatus, es gibt keinen Vertrag zwischen den Lernenden und den Unternehmen (s. auch Verträge zwischen den Lernorten, Abschnitt 7.3.8). Dadurch besteht nach Ansicht von einer Berufsbildungsbehörde, drei Berufsbildungsanbietern und einer mexikanischen Organisation jedoch die Gefahr, dass die Betriebe diese jungen Menschen als billige Arbeitskräfte ansehen (I_18, I_31, I_43, I_51, I_57). Eine duale Hochschule äußert:

„Offensichtlich sind wir mit der Tatsache konfrontiert, dass Betriebe häufig billige Arbeitskräfte suchen, die ihnen bei der Lösung von unvorhergesehenen und unspezifischen Situationen helfen. Oftmals werden den Lernenden Tätigkeiten aufgetragen, die nicht [ihren Studiengängen] entsprechen.“
(Berufsbildungsorganisation, I_51)

Zwei Unternehmen geben offen zu, dass durch diese Maßnahmen billige Arbeitskräfte gewonnen werden (I_4, I_5).

Für die meisten Personalverantwortlichen ist es hingegen selbstverständlich, dass sie die Lernenden wertschätzen und sie entsprechend ihrem Studien- oder Ausbildungsgang einsetzen (I_5, I_6, I_46, I_56, I_55, I_59, I_62). Andere Unternehmen weisen darauf hin, dass die Studierenden und Schüler_innen Wünsche äußern können, in welchem Bereich sie insbesondere arbeiten möchten (I_37, I_39, I_46, I_47, I_55, I_64). Die Berücksichtigung der Interessen spiegelt sich auch in der Motivation des Lernenden wider (I_39). Zwei andere Betriebe erklären, mit den Bewerber_innen im Vorfeld ein Gespräch zu führen, um sicherzustellen, dass sie die Erwartungen erfüllen könnten (I_40, I_66).

Laut einem Tourismusverband ist es wichtig, die Teilnehmer_innen der dualen Programme in die Arbeitsprozesse einzubeziehen, damit sie entsprechende Erfahrungen sammeln (I_44). Einige Personalverantwortliche weisen darauf hin, dass die Lernenden nicht nur einfache Aufgaben erledigen sollen, sondern auch an komplexere Anforderungen herangeführt werden müssten (I_7, I_49, I_63, I_65, I_68). Nach Ansicht von zwei Berufsbildungsorganisationen und einer anderen mexikanischen Organisation trainieren einige Unternehmen die Studierenden und Schüler_innen stärker während der Praxisphase und fokussieren nicht nur die zugesagten Verpflichtungen, weshalb sie mehr investieren würden (I_8, I_29, I_31). Ein deutschsprachiger Repräsentant der Entwicklungszusammenarbeit fasst zusammen, dass

„[a]uf der Firmenseite (...) dann schon ein Verantwortungsbewusstsein [nötig ist], dass wir ausbilden. Also nicht, das sind (...) billige Arbeitskräfte, die wir da haben, sondern das sind Leute, die wir ausbilden, damit sie dann auch später bei uns bleiben als Mitarbeiter.“ (deutschsprachige Organisation, I_14)

Dieses Verantwortungsbewusstsein ist bei vielen befragten Unternehmen vorhanden. Ein Hotel berichtet beispielsweise, dass sie keine Lernenden in der Hochsaison trainieren können, sondern neue Arbeiter_innen einstellen würden (I_2). Ebenfalls sollten nicht zu viele Studierende und Schüler_innen gleichzeitig in einem Bereich tätig sein, damit die Abteilungsleiter_innen die damit zusammenhängenden Aufgaben bewältigen können (I_6, I_55, I_62, I_64). Genügend Kapazitäten seitens der Betriebe sind daher notwendig (I_7). Mehrere Interviewpartner_innen betonen, dass durch Gespräche mit den Teilnehmer_innen der dualen Programme geklärt werde, ob gegebenenfalls Anpassungen im Ausbildungsprozess vorzunehmen seien (I_40, I_56, I_66, I_67). Eine Personalverantwortliche hebt hervor:

„Ich bin wie ihre Mutter, sagt mein Chef. Die Kommunikation mit den Lernenden ist uns sehr wichtig, wir lassen sie jeden Tag kommen, um sich bei der Arbeit an- und abzumelden, um herauszufinden, wie es ihnen geht, wie sie sich fühlen und wie sie sich angepasst haben. Wir gehen komplett Hand in Hand mit ihnen, von der Ankunft bis zur Abreise.“ (Unternehmen, I_56).

Mithin sind sich die Unternehmen überwiegend ihrer Verantwortung bewusst, die sie gegenüber den Lernenden haben. Darüber hinaus berichten zwei Betriebe sowie eine Berufsbildungsbehörde und eine Berufsbildungsorganisation, dass die Studierenden und Schüler_innen als Teammitglieder angesehen und soziale Kontakte zu anderen Mitarbeiter_innen geschlossen werden (I_43, I_56, I_57, I_66).

7.2.3.4 Rolle und Einfluss anderer deutschsprachiger und mexikanischer Organisationen

Auf internationaler Ebene sind mehrere deutschsprachige Organisationen unterstützend tätig wie beispielsweise die GIZ (s. auch Abschnitt 4.3.1). Allerdings stehen die Organisationen von Deutschland, Schweiz und Österreich auch in einer gewissen Konkurrenz zueinander (I_17, I_19, I_22). Eine deutschsprachige Interviewpartnerin sagt:

„Faszinierend, was für Dynamiken entstehen, wenn man plötzlich glaubt: Huh, da kommt jetzt so viel Geld [von einer deutschsprachigen Organisation] und sich dann die verschiedenen Bundesstaaten und lokalen Organisationen [in Mexiko]

überlegen wie sie an das Geld kommen, dabei aber die eigentliche Arbeit [mit der jetzigen deutschsprachigen Organisation] plötzlich vollkommen stehen bleibt.“
(deutschsprachige Organisation, I_17)

Somit wird deutlich, dass die jeweilige Rolle und der jeweilige Einfluss der verschiedenen deutschsprachigen Organisationen zu beachten sind, was Auswirkungen auf die Governance vor Ort hat. Außerdem existieren Interessenkonflikte, die nicht miteinander harmonieren (I_22).

Neben den drei oben genannten Akteuren (Regierung, Berufsbildungsorganisationen, Unternehmen), sind weitere mexikanische Akteure wie etwa die Hotelverbände unterstützend aktiv. Die interviewten Personen weisen auf Hilfestellungen hin, die andere (deutschsprachige) Organisationen leisten können, damit Kooperationen erfolgreich sind. Dazu zählt beispielsweise die Beteiligung bei der Ausbildung von Ausbildern, die Übernahme von administrativen Aufgaben oder die Beratung durch andere Organisationen. Genannt werden in den Interviews weiterhin die von anderen Mitwirkenden geleistete Strukturierungshilfe oder die Übernahme von Koordinierungsaufgaben (I_8, I_12, I_13, I_22, I_27, I_28, I_57). Dabei ist es aber wichtig, dass die mexikanischen Organisationen ihre eigene Rolle und den damit verbundenen Einfluss definieren. Eine deutschsprachige Expertin erklärt:

„Was ich merke, ist, dass die Mexikaner selbst ihre Strukturen schaffen wollen. Also: Sie möchten natürlich Begleitung und Beratung, aber sie möchten selber entscheiden, wie sie sich aufstellen und wie sie das umsetzen. Das kommt auch sehr stark rüber.“ (deutschsprachige Organisation, I_16)

Allerdings verfügen die Beteiligten mit einer unterstützenden Funktion über wenig Einfluss.

7.2.3.5 Zwischenfazit Governance/Machtverhältnisse

Wie die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, ist auch „Governance/Machtverhältnisse“ ein zu beachtendes Prinzip: Durch das gemeinsame Agieren der diversen Akteure auf den verschiedenen Ebenen wird ein gemeinsames Produkt erzielt: die Ausbildung von Fachkräften (s. Abschnitt 7.2.1) (Billett et al., 2007; Woide & Olk, 2017). Folglich besteht eine gegenseitige Abhängigkeit bei der Erreichung des gemeinsamen Ziels (Kussau & Brüsemeister, 2007). Somit stellt Governance ein wichtiges Prinzip im mexikanischen Berufsbildungssystem dar, um das Handeln, die Einflüsse und die Rollen der Mitwirkenden zu verstehen (Abrams et al.,

2003; Kussau & Brüsemeister, 2007; Oliver, 2010). Nur durch dieses Verständnis oder die entsprechenden Kenntnisse darüber, können erfolgreiche Kooperationen in Mexiko gefördert werden.

Damit die Zusammenarbeit weiter gefördert wird, ist die Erstellung von Regeln und die Definition der Rollen innerhalb der Beteiligten des Berufsbildungssystems notwendig. Dadurch wird ersichtlich, wer über welchen Einfluss verfügt (Billett et al., 2007; Kussau & Brüsemeister, 2007; Seddon et al., 2004). Insbesondere ist es für die Mitwirkenden notwendig, dass keine gegenseitige Einmischung erfolgt und die Arbeitsprozesse der anderen Beteiligten nicht gestört werden. Es wird aber auch ersichtlich, dass kein gleichwertiges partnerschaftliches Handeln möglich und die Verantwortung nicht gleichmäßig verteilt ist, weil bestimmte Organisationen über mehr Einfluss verfügen als andere. Vor allem werden im Hinblick auf ihren Einfluss von den Interviewpartner_innen drei Akteure als bedeutend wahrgenommen: die Regierung mit dem zuständigen Bildungsministerium (SEP), die Berufsbildungsorganisationen und die Unternehmen. Offensichtlich ist der Staat hinsichtlich der Sekundarstufe II nicht bereit, einen größeren Teil von Verantwortung an die Unternehmen abzugeben (Mitchell, 1998). Folglich ist ein Wandel hinsichtlich der Einflüsse erkennbar, denn Arteaga García et al. (2010) schreiben in ihrer Arbeit über einen geringen Einfluss seitens der Regierung hinsichtlich von Vorgaben bezüglich der dualen Ausbildung. In Mexiko wird insbesondere auf die Rolle der Regierung aufmerksam gemacht, da die Akteure den verschiedenen Systemebenen angehören, innerhalb derer sie sich koordinieren (Kussau & Brüsemeister, 2007). Dadurch ergibt sich eine Hierarchie: Die Regierung steht über den anderen Beteiligten (Kussau & Brüsemeister, 2007; s. auch Abschnitte 4.3.1.2 und 4.3.2.2). Eng verbunden ist damit auch der Regimekonflikt im Hinblick darauf, ob nach einem Regierungswechsel noch die gleichen politischen Ziele verfolgt werden wie z. B. die Förderung von dualen Programmen (Seddon et al., 2004). Da alle sechs Jahre eine neue Regierung gewählt wird, ist es für die jeweiligen Mitwirkenden ungewiss, ob die bis dahin implementierten Projekte und Kooperationen unterstützt werden. Durch die Regierungswechsel ist keine Kontinuität möglich, was sich auf das Handeln der Organisationen auswirkt (Doner & Schneider, 2019).

In diesem Zusammenhang ist auch die politische Einstellung wichtig zu beachten, denn laut zwei Interviewten können internationale Kooperationen auch als unerwünscht angesehen werden (s. Seite 136). Dies ist ein neuer Aspekt, der nicht stark in der wissenschaftlichen Literatur diskutiert wurde. Bisher werden internationale Kooperationen vor allem hinsichtlich eines Transfers als positiv dargestellt. Die positive Darstellung zeigt sich beispielsweise durch

das Vorhandensein der zahlreichen Verträge von Berufsbildungsk Kooperationen (z. B. Deutscher Bundestag, 2013; Thomann & Wiechert, 2013; s. auch Abschnitt 4.3.1). Im Gegensatz zur positiven Wahrnehmung können Vogelsang und Pilz (2022) genannt werden, die in Bezug zu Globalem Lernen in der Berufsbildung am Ende ihres Beitrags folgende Fragestellung formulieren:

„Politisch, aber auch wirtschaftlich wird die Notwendigkeit internationaler Kooperation erkannt und vielfach adressiert. Allerdings gibt es ebenfalls starke Tendenzen zu Partikularismus und Abschottung. Wie könnten Auswirkungen und Konsequenzen (...) in der Berufsbildung aussehen?“

Folglich sollten politische Einstellungen stärker berücksichtigt werden.

Darüber hinaus verweisen die Interviewten nicht nur auf die Bedeutung der Regierung, sondern auch auf die Akteure in den einzelnen Regionen (s. auch Abschnitte 4.3.1.2, 4.3.2.2). Remington (2018, S. 506) legt diese Relevanz ebenfalls dar: „Even in countries where large-scale national programmes to upgrade TVET have fallen short of their goals, local partnerships among firms, schools and governments may succeed.“

In den Regionen werden die Unternehmen und auch die unterstützenden Akteure als wichtig erachtet, weil sie komplementierende Funktionen einnehmen (Rees, 1997). Teilweise wird von den Interviewpartner_innen berichtet, dass Handlungsspielräume vorhanden sind, beispielsweise Unternehmen selber entscheiden können, wie sie die Lernenden trainieren (Euler, 2003). Wiemann (2019) schreibt, dass die Unternehmen in Mexiko eine größere Gestaltungsbefugnis besitzen als beispielsweise Unternehmen in China, die sich eher am deutschen dualen System orientieren (s. auch Vogelsang & Pilz, 2021). Obwohl der Einfluss der Betriebe in der Zusammenarbeit gering ist, verfügen sie dennoch über viel Macht, weil sie die Abkommen beenden können und nicht auf eine Kooperation angewiesen sind. In diesem Zusammenhang ist die Rolle der Berufsbildungseinrichtungen in Mexiko neu zu bewerten, weil sie nicht nur den Unternehmen geeignete Lernende vorschlagen, sondern diese auch entsprechend vorbereiten müssen, damit Kooperationen nicht scheitern. Beispielsweise haben Berufsbildungsorganisationen dafür Sorge zu tragen, dass die Lernenden für den beruflichen Alltag vorbereitet sind (Ratnata, 2013; s. auch Kapitel 5). Statt mittels Sanktionen wie bei Dyer und Chu (2000) werden Kooperationen im mexikanischen Berufsbildungssystem direkt beendet, wenn kein Vertrauen zu den Berufsbildungsorganisationen existiert bzw. die Unternehmen mit den vermittelten Lernenden unzufrieden sind. Die Betriebe sind nicht unbedingt auf die Lernenden angewiesen, weil sie das benötigte Personal in Eigenregie

ausbilden könnten – mit allen damit verbundenen Vor- und Nachteilen. Dementsprechend sind die Berufsbildungsorganisationen vor allem von den Unternehmen abhängig. Das Verhältnis der Akteure untereinander ist somit nicht symmetrisch-ausgewogen (Baum, 2002).

Die Studie zeigt, dass möglicherweise auch die Einordnung Mexikos in die Typologie von Pilz (2017 a,b; s. auch Abschnitt 1.1) hinsichtlich des Aspekts „Skill formation“ einer Überarbeitung bedarf, denn bezüglich der Sekundarstufe II nehmen die Interviewten einen starken Einfluss seitens der Regierung wahr. Die geringe Einflussmöglichkeit von der Arbeitgeberseite wird weiterhin bemängelt. Im Gegensatz dazu nennen die Interviewpartner_innen für die tertiäre Ebene keinen starken Einfluss seitens der Regierung. Wenn ausschließlich die tertiäre Ebene in den Blick genommen wird, so wird die Einordnung Mexikos in die Typologie von Pilz bestätigt (Pilz, 2017a,b).

Im Hinblick auf die deutschsprachigen Akteure, die untereinander in Konkurrenz stehen, existieren bisher wenige Forschungsbefunde (Fontdevila et al., 2022). Eine Ausnahme stellt die Arbeit von Fontdevila et al. (2022) dar. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die unterschiedlichen Motive der deutschsprachigen Akteure sich auf die unterschiedlichen Umsetzungsstile auswirken, die wiederum die Governance beeinflussen. Folglich ist teilweise kein gemeinsames Vorgehen möglich. Somit bestätigt die vorliegende Studie die Erkenntnisse von Fontdevila et al. (2022).

7.2.4 Ressourcen/Finanzierung

Damit Kooperationen erfolgreich sind, weisen alle Akteursgruppen auf die sowohl benötigten materiellen als auch immateriellen Ressourcen bzw. die Finanzierung hin. Darauf soll nun im Nachfolgenden näher eingegangen werden.

7.2.4.1 Materielle Ressourcen/Finanzierung

Für erfolgreiche Kooperationen im mexikanischen Berufsbildungssystem sind finanzielle Mittel wichtig, da diese für die Umsetzung von dualen Programmen benötigt werden (I_13, I_27). Verschiedene deutschsprachige Organisationen unterstützen bzw. haben die mexikanischen Akteure in den vergangenen Jahren mit finanziellen Mitteln unterstützt, was auch als förderlich wahrgenommen wird (I_11, I_15, I_16, I_17, I_19, I_22, I_26, I_31, I_32, I_36, I_57). Ein mexikanischer Experte erläutert:

„Es wurde ein Kooperationsabkommen mit Mexiko und Deutschland unterzeichnet, welches auch Ressourcen umfasst. Ich werde nicht sagen, wie viele es sind, (...) aber es gibt eine sehr gute Menge an Ressourcen (...).“ (mexikanische Organisation, I_32)

Beispielsweise merken jedoch auch zwei deutschsprachige Interviewte kritisch an, dass in der Vergangenheit finanzielle Mittel der deutschsprachigen Organisationen im Bereich der internationalen Berufsbildung nicht richtig eingesetzt wurden (I_36, I_38).

Nach Ansicht von zwei deutschsprachigen Gesprächspartnern sollte die Implementierung von dualen Programmen nicht in allen Regionen auf einmal stattfinden, sondern die Beteiligten müssten sich auf einzelne Regionen konzentrieren (I_22, I_33). Ein deutschsprachiger Interviewpartner erklärt:

„Man sollte, wenn man irgendwelchen Mittel einsetzt, von drüben [aus dem deutschsprachigen Raum], dann sollte man das nicht mit der Gießkanne verteilen, sondern da, wo schon was ist, da investieren, um das noch besser zu machen. Nicht da, wo nichts ist. Da, wo nichts ist, da gibt's einen Grund dafür, dass da nichts ist. Da ist nichts und wird nichts.“ (deutschsprachige Organisation, I_33)

Auf nationaler und regionaler Ebene spielt die Finanzierung ebenfalls eine bedeutende Rolle, denn die Unternehmen beteiligen sich nicht finanziell an den dualen Programmen (I_20, I_22, I_25, I_33). Ein deutschsprachiger Repräsentant der Entwicklungszusammenarbeit äußert:

„[E]in Geburtsfehler von Anfang an in der dualen Ausbildung in Mexiko (...): Es wird ein Stipendium vom Staat an die Schüler gezahlt, (...) weil in der dualen Ausbildung eigentlich zu den Erfolgsfaktoren definitiv die Zahlung der Ausbildungsvergütung über den Betrieb dazugehört (...). (...) Das ist so ein bisschen: Aldi-Preise aufzumachen und nach 10 Jahren KaDeWe-Preise zu verlangen. (...) [W]enn sich Leute daran gewöhnen, dass es umsonst war, fragt man sich irgendwann, warum ist es nicht mehr umsonst. Und auf Dauer hat der Staat jetzt auch nicht so viel Geld, um das zu zahlen.“ (deutschsprachige Organisation, I_22)

In der Vorgängerregierung gab es Stipendien für die Lernenden, die Regierung unter López Obrador hat diese finanziellen Mittel jedoch gestrichen (I_8, I_16, I_31, I_41, I_51). Insgesamt hat die jetzige Exekutive Sparmaßnahmen beschlossen, was in der Umsetzung von dualen Programmen spürbar ist (I_26, I_27). Manche Berufsbildungseinrichtungen können an ihre Lernenden dennoch Stipendien aufgrund interner Möglichkeiten vergeben, die Unternehmen zahlen in der Regel keinen Lohn (I_3, I_23, I_26, I_32, I_35, I_44, I_57, I_58). Statt eines Lohnes erhalten viele Schüler_innen und Studierende von den Ausbildungsbetrieben kostenloses Essen in der Unternehmenskantine oder Unterstützung bei den Transportkosten (I_4, I_5, I_23, I_37, I_39, I_48, I_56, I_58, I_59, I_60). Nur wenige Unternehmen zahlen einen kleinen Betrag an die Lernenden bzw. die Lernenden werden an der Verteilung des Trinkgeldes beteiligt (I_4, I_43, I_58, I_65). Unterbringungsmöglichkeiten stellen den Teilnehmer_innen der dualen Programme nur einige wenige Betriebe zur Verfügung (I_7, I_56, I_60).

Im Zusammenhang mit den finanziellen Mitteln sind personelle Ressourcen zu nennen. Kooperationen sind nur möglich, wenn genügend Kapazitäten vorhanden sind (I_12, I_13). Drei deutschsprachige Mitwirkende bemängeln, dass im Bildungsministerium aufgrund von Sparmaßnahmen zu wenig Personal für duale Programme und deren Weiterentwicklung vorhanden sei (I_13, I_19, I_27) (s. auch Abschnitte 7.1.2 und 7.1.3). Nach Ansicht eines deutschsprachigen Repräsentanten der Entwicklungszusammenarbeit verfügt auch die eigene Organisation über zu wenig Personal, so dass Mitarbeiter_innen nicht regelmäßig zu Einsatzorten der laufenden Projekte geschickt werden könnten (I_15).

Für die Lehrkräfte sind ebenfalls ausreichende finanzielle Ressourcen erforderlich, da sie eine wichtige Rolle im Rahmen der Kooperation einnehmen. Die mexikanischen Lehrkräfte erhalten nur einen verhältnismäßig geringen Lohn. Finanzielle Anreize gibt es nicht. Viele sind darauf angewiesen, sich zusätzliche Verdienstmöglichkeiten zu suchen, was sich negativ auf ihren

Einsatz in der Schule auswirkt (I_22, I_36). Ein deutschsprachiger wirtschaftsnaher Gesprächspartner kritisiert:

„Und das ganz große Dilemma Mexikos, und da sind wir vielleicht sogar am Krebsgeschwür, ist das niedrige Lohnniveau für Bildungskräfte. (...) [I]n Mexiko kann so eine Lehrkraft ja gar nicht von ihrem Salär leben. (...) Der Mann hat absolut einen Zweitjob, meistens noch einen Drittjob, damit er seine Familie ernähren kann. Und dann ist die Tätigkeit als Lehrer vor allem die soziale Absicherung (...).“
(deutschsprachige Organisation, I_36)

Hinsichtlich der dualen Programme sind zusätzliche Fortbildungen notwendig. Zwei deutschsprachige Akteure haben in der Vergangenheit Lehrkräfte trainiert, um sie für die Umsetzung von dualen Programmen zu schulen (I_8, I_13, I_16, I_22, I_57, I_58). Diese Maßnahmen sind wichtig, damit die Lehrenden ein Verständnis für die dualen Konzepte entwickeln und im Anschluss Unternehmen überzeugen können, Praxisphasen im Betrieb zu ermöglichen (I_22, I_23); Unterrichtenden ist der Mehrwert einer praxisbezogenen Ausbildung zu vermitteln (I_26) (s. auch Abschnitt 7.2.2). Eine Bildungsbehörde berichtet, dass anfangs die notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen gefehlt hätten, um die Lehrer_innen entsprechend zu trainieren und vorzubereiten (I_57). Auch eine berufsbildende Schule äußert, dass sich die Lehrenden zu Beginn nicht vorbereitet gefühlt hätten (I_8). Eine andere berufsbildende Schule berichtet von einer ähnlichen Ausgangssituation, denn der Koordinierungsleiter habe anfangs die Ausbildung zunächst auf der Grundlage von vorhandenen Handbüchern geleitet (I_58).

Nicht nur für die Unterrichtenden werden zusätzliche finanzielle Ressourcen benötigt, sondern auch für die Berufsbildungsorganisationen. Damit insbesondere Lernortkooperationen erfolgreich sind, ist eine adäquate Ausstattung der Berufsbildungsorganisationen wichtig. Kooperationen scheitern, wenn Unternehmen die neuste Technologie nutzen und das notwendige Equipment in den Berufsbildungseinrichtungen hingegen fehlt (I_12, I_14, I_15). In den Interviews monieren verschiedene mexikanische und deutschsprachige Verantwortliche die Ausstattungen der Berufsbildungsorganisationen (I_14, I_15, I_29, I_33 I_41). Ein deutschsprachiger kommerzieller Gesprächspartner bekundet:

„Da gibt es keine ausgerüsteten Berufsschulen. Es gibt nichts. Ich habe zig Berufsschulen besucht, (...) was die da haben, das ist... Da kommen die Tränen,

kommen die Tränen, furchtbar. Mit zwei, drei Ausnahmen in ganz Mexiko. Die gibt es auch. (...) Aber das Gros ist jämmerlich!“ (deutschsprachige Organisation, I_33)

7.2.4.2 Immaterielle Ressourcen

Neben den finanziellen Mitteln sind immaterielle Ressourcen für erfolgreiche Kooperationen bedeutend wie das Know-how und die Erfahrung der Kooperationspartner_innen, durch die andere Beteiligte wiederum profitieren können (I_12, I_18, I_21, I_27). Da duale Programme in Mexiko relativ neu sind, fehlt es manchen Organisationen an Expertise und Ressourcen. Aus diesem Grund hat sich beispielsweise ein kommerzieller deutschsprachiger Akteur an eine ähnliche agierende deutschsprachige Organisation gewandt, um Hilfestellung zu erhalten (I_21). Auch eine duale Hochschule berichtet über eine vergleichbare Vorgehensweise: Um das duale Programm in der Hochschule zu verankern, kam ein deutschsprachiger Expatriate für ca. drei Jahre in das Land, um den Implementierungsprozess zu unterstützen (I_3). Ein deutschsprachiger Repräsentant der Entwicklungszusammenarbeit ergänzt diese Ansichten, denn seines Erachtens sei es in Mexiko aufgrund des Mangels an Erfahrungen herausfordernd, den Kooperationsgedanken zwischen Regierung und Wirtschaftsverbänden zu verbreiten (I_22).

Ebenso spielt die zur Verfügung stehende Zeit für erfolgreiche Zusammenarbeit eine Rolle: Wenn Personen Zeit haben, so wirkt sich dies positiv auf Kooperationen aus (I_11, I_13). Von zwei deutschsprachigen Interviewpartnern wird es als hinderlich angesehen, wenn Projekte in der Berufsbildung von deutschsprachigen Organisationen auf einen Zeitraum von etwa drei bis sechs Jahren ausgelegt und nicht darüber hinaus fortgeführt werden (I_19, I_22). In diesem Zusammenhang können die langen Vergabeprozesse für Projekte auf internationaler Ebene zusätzlich als hemmend wahrgenommen werden (I_19). Ein Unternehmen weist auch auf den Zeitfaktor hin: Wenn Teilnehmer_innen der dualen Programme im Betrieb die Praxisphasen absolvieren sollen, so sei genügend Vorlaufzeit nötig, um Vorbereitungen treffen zu können (I_55).

Im Hinblick auf die Umsetzung von dualen Programmen sind qualifizierte Lehrkräfte notwendig. Unter anderem wird von einer deutschsprachigen Expertin und einer mexikanischen Interviewpartnerin die ungenügende Ausbildung von Lehrer_innen bemängelt, da zum Beispiel Englisch nicht angemessen an die Lernenden vermittelt werde (I_26, I_57). Von Betrieben wird ebenfalls der Mangel an Englischkenntnissen bei den Lernenden kritisiert, so dass sie nicht

immer im direkten Kundenkontakt eingesetzt werden könnten (I_2, I_4, I_63, I_68; s. auch Kapitel 5). Eine mexikanische Behörde bemängelt eine unzureichende Ausbildung von Lehrkräften für den Tourismusbereich – also die nicht ausreichenden Kompetenzen – und erklärt:

„Wir leben in Cancún, der Wiege des Tourismus und dem wichtigsten Ort für den Tourismus nicht nur in Mexiko, sondern in ganz Lateinamerika, aber unsere Universitätsstudierenden haben den gleichen Abschluss in Tourismus wie ein Studierender einer Universität im Bundesstaat Puebla oder Chihuahua, egal wo. Und es sollte anders sein. (...) Ich denke, es gibt eine große Herausforderung; ich habe der [Name einer Universität] einen Diplomstudiengang für Lehrkräfte vorgeschlagen. Ich denke, wir müssen die Lehrkräfte professionalisieren.“
(mexikanische Organisation, I_10)

Eine mexikanische Behörde, ein mexikanischer Verband und ein Unternehmen kritisieren in diesem Kontext, dass die Lehrenden nur das Wissen der Bücher vermitteln bzw. zu wenig Praxiserfahrung besitzen (I_5, I_9, I_44). Drei Berufsbildungsorganisationen berichten jedoch über einige Lehrer_innen, die in der Praxis tätig sind bzw. bereits über Berufserfahrung verfügen (I_8, I_20, I_51).

Neben qualifizierten Lehrkräften sind ebenso professionelle Trainer_innen in den Unternehmen wichtig, um die Lernenden auszubilden (I_33, I_43). Da viele Trainingsverantwortliche kein didaktisches oder pädagogisches Hintergrundwissen haben (I_5, I_25), ist beispielsweise eine enge Begleitung seitens der Berufsbildungsorganisationen notwendig (I_16). Folglich brauchen die zuständigen Personen ebenfalls Fortbildungen (I_38). Darüber hinaus kann beispielsweise auch kein_e Trainer_in eines Unternehmens aus den deutschsprachigen Ländern regelmäßig nach Mexiko fliegen, um die Tutor_innen der Tochterunternehmen zu qualifizieren (I_15). Zudem benötigen die Trainingsverantwortlichen mehr Zeit, um ihrer Aufgabe nachzukommen, weshalb eine gewisse Freistellung von Arbeitsstunden hilfreich wäre (I_16).

Eng mit den personellen Ressourcen verbunden ist insbesondere für deutschsprachige Beteiligte ein Wissen über den Transfer von dualen Systemen sowie Wissen über das Land, die Kultur, Geschichte und seine Bevölkerung wichtig. Zusätzlich werden Spanischkenntnisse auf einem hohen Niveau erforderlich, um mit den vor Ort ansässigen Akteuren kommunizieren zu können (I_19).

In Mexiko ist eine Etablierung von administrativen und personellen systemischen Strukturen förderlich, damit duale Programme fortgeführt werden, wenn ein Personalwechsel in den Organisationen stattfindet (I_12). Um Strukturen aufzubauen, wurde beispielsweise zu Anfang der Implementierungsphase von dualen Programmen in den berufsbildenden Schulen nach Vorüberlegungen ein entsprechendes Setting mit Hilfe eines deutschsprachigen Akteurs errichtet: In diesem Startzeitraum gab es im Bildungsministerium für die dualen Programme je eine zuständige Person pro Bundesstaat, um die Koordination zu erleichtern (I_13).

Eine berufsbildende Schule fasst die Notwendigkeit an verfügbaren Ressourcen folgendermaßen zusammen:

„Ich denke, dass uns in Mexiko die Klarheit fehlte, dass das duale Modell nicht aufgebaut werden kann, wenn wir keine personellen, technologischen und finanziellen Ressourcen zur Verfügung stellen; wenn wir uns darüber im Klaren sind, dass wir Ressourcen brauchen und sie zuweisen, ist das auch Teil unseres Erfolgs.“ (Berufsbildungsorganisation, I_8).

7.2.4.3 Zwischenfazit Ressourcen/Finanzierung

Aus diesen Anführungen wird ersichtlich, dass in Mexiko eine Vielzahl von Ressourcen benötigt wird, damit Kooperationen erfolgreich sind (Stockmann, 2019). Wie bei Büchter und Gramlinger (2004) kann zwischen materiellen und immateriellen Ressourcen unterschieden werden.

Im Kontext der materiellen Ressourcen spielt die Finanzierung eine wichtige Rolle, also wer welche Kosten übernimmt bzw. nicht trägt (Billett et al., 2007). Einerseits werden die finanziellen Mittel der deutschsprachigen Organisationen positiv wahrgenommen. In diesem Zusammenhang wird als ein neuer Aspekt von den Interviewten aber darauf hingewiesen, dass Gelder aus dem deutschsprachigen Raum wohlbedacht eingesetzt werden sollten. Andererseits wird die finanzielle Nichtbeteiligung der Unternehmen von einigen Interviewten als hemmend empfunden. Auch die Reduzierung der zur Verfügung gestellten Gelder seitens der Regierung wird von den Interviewten kritisiert (Fluitman, 1999; s. auch Abschnitte 4.2 und 4.3.1.3). Im Kontext der Finanzierung wird ebenso die geringe Vergütung der Lehrkräfte kritisiert (Pilz, 2017a). Zusätzlich ist das Training der Lehrer_innen wichtig, damit sie von den dualen Programmen überzeugt sind, wofür wiederum ein ausreichendes Budget vorhanden sein muss. Genauso werden Gelder für die Ausstattungen der Berufsbildungsorganisationen benötigt.

Darüber hinaus wird ein höherer Personalkostenetat benötigt. Fluitman (1999, S. 59) schreibt bereits vor vielen Jahren:

„In many countries, for a variety of reasons, governments or other sponsors are no longer able or willing to pay for training as they used to. (...) it may be found that government budgets are slashed and that training systems are among the first to suffer as a result, with essential staff demoralized or lacking, with facilities and equipment that are inadequate or beyond repair, and with the quality of training spiralling down before enrolments decline.”

Die Aussage von Fluitman (1999) trifft somit auch nach über 20 Jahren auf Mexiko zu.

Darüber hinaus werden aber auch immaterielle Ressourcen für erfolgreiche Kooperationen im mexikanischen Berufsbildungssystem benötigt. Zu den immateriellen Ressourcen zählt das Know-How und die Erfahrung der Verantwortlichen, um andere Akteure zu unterstützen. In diesem Kontext ist es auch förderlich, wenn für die dualen Programme Zeit von den Organisationen zur Verfügung gestellt wird, um entsprechende Maßnahmen ergreifen zu können. Hinderlich sind zeitlich begrenzte Projekte und die damit verbundenen langen Vergabeprozesse. Dieser Aspekt stellt eine neue Erkenntnis dar. Genauso ist die fachliche Qualifikation der Lehrkräfte und der Trainer_innen wichtig (Pilz, 2017a; Stockmann, 2014). Damit internationale Kooperationen erfolgreich sind, benötigen die deutschsprachigen Mitwirkenden Sprach- und Landeskompentenz. Zusätzlich ist die Etablierung von verlässlichen Strukturen notwendig, die insbesondere bei Personalwechseln zum Tragen kommt.

7.2.5 Netzwerkgröße

Auf internationaler Ebene haben bereits diverse deutschsprachige Organisationen die mexikanischen Akteure unterstützt (I_12, I_13, I_14, I_15, I_16, I_17, I_19, I_21, I_22, I_26, I_30, I_36). Insbesondere ist davon eine deutschsprachige Organisation auf den Tourismussektor fokussiert (I_13, I_22).

Um duale Programme anzubieten, kooperieren Unternehmen und Berufsbildungseinrichtungen direkt miteinander, es sind auf der regionalen Ebene keine weiteren Mitwirkenden beteiligt (I_20, I_23, I_39, I_46, I_47, I_56, I_58, I_65, I_66). Eine Personalverantwortliche berichtet:

„Es sind im Grunde nur die Schule und wir [das Unternehmen]. Wir haben keine Unterstützung oder Interaktion in Bezug auf die dualen Praktiken mit den Kammern oder den Verbänden.“ (Unternehmen, I_56)

In der Vorgängerregierung unter Peña Nieto war die Einbindung des Arbeitgeberverbandes vorgesehen. Diese Einbindung hat die Regierung unter López Obrador widerrufen (I_22, I_23, I_58) (s. auch Abschnitt 7.1.1). Somit sind die Netzwerke relativ klein, was laut Aussage eines Hotels von Vorteil ist:

„Ich denke, dass [das Netzwerk] (...) auf diese Weise gut funktioniert, ohne dass ein Vermittler dazwischengeschaltet ist. (...) Die Tatsache, dass es direkt zwischen der Berufsbildungsorganisation und dem Unternehmen stattfindet, macht es schneller und klarer.“ (Unternehmen, I_47)

Eine Berufsbildungsorganisation berichtet, dass sie aufgrund des Ausschlusses eines dritten Beteiligten die Anzahl der Lernenden, die sich im dualen Programm befinden, von 50 auf 930 in weniger als in einem Jahr steigern konnte, da die Kommunikationswege vereinfacht wurden (I_23). Weitere Organisationen wie beispielsweise der Human-Ressourcen-Verband oder der Hotelverband sind als Unterstützer anzusehen (I_52, I_53) (s. auch Abschnitte 7.2.2.4 und 7.2.3.5). Demnach sind auf regionaler Ebene die Netzwerke in Mexiko klein.

Wie im wissenschaftlichen Diskurs erörtert, sind nicht nur in Mexiko Kooperationen zwischen wenigen Akteuren einfacher zu realisieren, insbesondere im regionalen Kontext (Provan & Kenis, 2007; Schmidt, 2003). Verschiedene Interviewte äußern, dass eine direkte Kooperationsmöglichkeit zwischen Unternehmen und berufsbildenden Schulen bzw. dualen Hochschulen von Vorteil ist, wenn kein Vermittler und kein weiterer Beteiligter involviert sei. Kooperationsvereinbarungen und Absprachen seien einfacher zu treffen, die Beziehungen

könnten schneller festgelegt werden (Stegbauer, 2016). Somit existieren insbesondere im Tourismussektor kleinste Einheiten in einem Netzwerk (Stegbauer, 2016). Darüber hinaus zeigt die Untersuchung, dass das mexikanische Berufsbildungssystem weiterhin stark im Wandel ist. Wiemann und Pilz (2019) beschreiben, dass insbesondere der Arbeitgeberverband aktiv ist. Dies hat sich unter der Regierung von López Obrador geändert, der Arbeitgeberverband ist nach den Interviews nur noch in bestimmten Regionen aktiv. In den Tourismusdestinationen spielt der Arbeitgeberverband keine Rolle mehr.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der Untersuchung, dass vor allem auf regionaler Ebene die Netzwerke im Tourismussektor Mexikos verglichen mit dem Berufsbildungssektor Deutschlands und auch im Vergleich zu anderen Sektoren wie der Industrie Mexikos differieren; im Tourismusbereich fungieren die Berufsbildungsorganisationen und die Unternehmen als die beiden Hauptakteure (s. auch Abschnitte 4.3.1.2 und 4.3.2.2). Organisationen, die in anderen regionalen Akteursnetzwerken als bedeutend gelten, haben hier nur eine unterstützende Funktion inne (Emmenegger et al., 2019; Graf & Powell, 2017; Pilz, 2017a,b; Wiemann, 2019).

7.2.6 Verträge auf inter- und nationaler Ebene

Auf internationaler Ebene werden Verträge zwischen den Kooperationspartner_innen zur Umsetzung von dualen Konzepten geschlossen. So ist diesbezüglich das Kooperationsabkommen zwischen Mexiko und Deutschland zu nennen, in dem Deutschland seine Unterstützung bei der Implementierung von dualen Programmen zusichert (I_19, I_27, I_32). Es können aber auch Übereinkünfte zwischen kommerziellen Akteuren mit Berufsbildungsorganisationen oder anderen Organisationen geschlossen werden (I_12, I_21, I_26). So wurden etwa beispielsweise auf der Hannover-Messe im Jahr 2018 viele Vereinbarungen im Bereich der Berufsbildung unterzeichnet (I_32, I_33, I_36). Ein deutschsprachiger Experte bezeichnet die Messe daher auch als „big bang“ (deutschsprachige Organisation, I_36).

Deutschsprachige Interviewte sind sich jedoch nicht darüber einig, ob schriftliche Abkommen Kooperationen fördern oder eher hemmen (I_12, I_21, I_22, I_24, I_27). So ist nach Ansicht eines deutschsprachigen kommerziellen Bildungsanbieters „diese vertragliche Seite (...) das A und O“, in denen die Aufgaben und verfügbaren Ressourcen ersichtlich seien (deutschsprachige Organisation, I_12). Hingegen bemängeln zwei deutschsprachige Gesprächspartner, dass die Unterzeichnung von Verträgen auf internationaler Ebene insbesondere für Imagezwecke genutzt würde, aber eigentlich mehr Unterstützung notwendig sei (I_19, I_33). Ein deutschsprachiger Experte argumentiert:

„Also, jeder probiert ja da, irgendwie ein bisschen einen Fuß in die Tür zu bringen oder irgendwie was zu machen (...). Klar wird da immer mal wieder was unterschrieben und das ist ja immer super, wenn da mal Fotos gemacht werden können und da irgendwie ein Papier vorgezeigt werden kann. (...) Aber was dann (...) bei diesen Kooperationsabkommen herauskommt, das sei mal dahingestellt. Also unterschrieben wird sicher einiges, aber (...) ob das jetzt Berufsbildungszusammenarbeit ist, das sei mal dahingestellt.“ (deutschsprachige Organisation, I_19)

Auch auf nationaler und regionaler Ebene spricht sich ein deutschsprachiger Repräsentant der Entwicklungszusammenarbeit gegen die Unterzeichnung von Übereinkünften aus. Er begründet seine Ansicht damit, dass in Mexiko bereits zu viele Verträge existieren würden:

„Wir brauchen hier nicht mehr Verträge, wir brauchen weniger Verträge. Das System ist so überlastet mit Verträgen, dass die Unternehmer keinen Bock mehr haben, wenn sie die zugeschickt kriegen.“ (deutschsprachige Organisation, I_22)

Die Interviews belegen, dass das Prinzip „Verträge auf inter- und nationaler Ebene“ nicht eindeutig zu klären ist. Die Aussagen darüber, ob Abkommen Kooperationen fördern, vielleicht sogar hemmen und keinen Einfluss haben, fallen in den Interviews unterschiedlich aus.

Im wissenschaftlichen Diskurs wurde dieses Prinzip bisher nicht genannt. Da die Aussagen der Befragten unterschiedlich ausfallen, wird dieses Prinzip lediglich eingeschränkt beachtet. Weitere Forschung ist notwendig, um eindeutige Aussagen treffen zu können. Möglicherweise sind Übereinkommen auch nur auf bestimmten Ebenen - wie zum Beispiel auf der pädagogischen/organisatorischen Ebene (s. nachfolgendes Prinzip, Abschnitt 7.2.7) oder zwischen bestimmten Akteuren - notwendig.

Dieses Prinzip wird – genauso wie das nachfolgende Prinzip „Verträge zwischen den Lernorten“ der Kategorie Steuerungsanstrengungen zugeordnet, weil bei diesen beiden Prinzipien Erklärungsmuster für das Agieren innerhalb eines Netzwerks im Mittelpunkt stehen. Verträge bestimmen, welche Aufgaben und Pflichten die Partner_innen zu erfüllen haben.

7.2.7 Verträge zwischen den Lernorten

Wie bereits beschrieben, sind sich die Interviewten nicht einig über die Relevanz von Kooperationsverträgen im Hinblick auf eine duale Ausbildung. Weder auf internationaler noch auf nationaler, teilweise auch nicht auf regionaler Ebene ist ein einheitliches Stimmungsbild erkennbar. Werden jedoch ausschließlich Berufsbildungseinrichtungen und Betriebe befragt, also die beiden Lernorte auf der pädagogischen/organisatorischen Ebene, so zeigt sich eine deutliche Befürwortung von schriftlichen Vereinbarungen. Dieser Aspekt soll nun genauer dargestellt werden.

In Mexiko schließen die beiden Lernorte jeweils Verträge miteinander, damit die Lernenden Praxisphasen in den Unternehmen absolvieren können. Ein Ziel ist dabei, den Status eines Studierenden, eines Schülers oder einer Schülerin zu erhalten (s. auch Abschnitte 4.3.1.3, 7.2.1, 7.2.3.3, 7.3.6). Auch duale Hochschulen anderer Länder besitzen die Möglichkeit, mit den in Mexiko ansässigen Betrieben ein Bündnis abzuschließen. Ebenso ist es oftmals möglich, dass die mexikanischen Studierenden ihre Praxisphase im Ausland absolvieren (I_2, I_4, I_5, I_6, I_7, I_10, I_18, I_20, I_23, I_27, I_29, I_31, I_37, I_39, I_42, I_43, I_46, I_47, I_48, I_49, I_50, I_51, I_54, I_55, I_56, I_57, I_59, I_60, I_62, I_64, I_65, I_67). Allerdings bemängeln eine berufsbildende Schule und ein Unternehmen, dass auf der pädagogischen/organisatorischen Ebene die bestehenden Gesetze noch nicht weit genug reichen, da die Rolle des Lernenden nicht in der Form wie im deutschsprachigen Kontext existieren würde. Beide verweisen auf das Arbeitsministerium, welches den Aufenthalt der Schüler_innen und Studierenden in den Ausbildungsbetrieben durch ein Gesetz bestärken müsste, um die Lernortkooperation positiv zu beeinflussen (I_8, I_42). Eine berufsbildende Schule sagt:

„Sie fragen uns nach Sicherheitsaspekten in den Verträgen, da die Figur des Auszubildenden in Mexiko noch nicht im Bundesarbeitsgesetz [Mexikos] geregelt ist, was bei den Hotels manchmal Widerstand für die Aufnahme von Lernenden hervorruft. Was fragen uns die Hotels? Dass wir in dieser Beziehung, die wir haben, dafür sorgen, dass das Hotel kein Arbeitsverhältnis eingeht, sondern dass es sich um ein Lehr-Lern-Verhältnis handelt.“ (Berufsbildungsorganisation, I_8)

Da sich der Status während der Praxisphasen für die jungen Menschen nicht ändern soll, weisen sowohl Berufsbildungseinrichtungen als auch Betriebe auf die Wichtigkeit eines Kooperationsvertrags zwischen den Lernorten hin. Nur damit sei gewährleistet, dass es sich um

kein Arbeitsverhältnis, sondern um eine Praxisphase für die Lernenden handelt (s. auch Abschnitt 7.3.6, besonderer Umgang mit Minderjährigen) (I_8, I_31).

Die Verträge zwischen den beiden Lernorten sind meist sehr allgemein gehalten und beinhalten neben den rechtlichen Grundlagen Aussagen zur Dauer der Praxisphasen und welche Leistungen das Unternehmen gegenüber den Lernenden erbringt wie unter anderem kostenloses Essen in der Betriebskantine (I_6, I_23, I_35, I_39, I_50, I_51, I_54, I_55, I_59; s. auch Abschnitt 7.2.4.1). Ein Personalverantwortlicher eines Unternehmens formuliert:

„Die Vereinbarung beinhaltet rechtliche Fragen, z. B. was passiert, wenn ein Lernender plötzlich einen Unfall hat oder wie lange die Vereinbarung gilt, wer der gesetzliche Vertreter der Lernenden (...) ist, was wir ihnen als [Hotel-] Gruppe bieten, was wir ihnen zur Verfügung stellen und was zu tun ist, wenn sie eine unethische Handlung begehen. In der Vereinbarung geht es eher darum, die allgemeinen Richtlinien festzulegen (...).“ (Unternehmen, I_6)

Demnach beinhalten die Verträge einige relevanten Vereinbarungen der Vertragsparteien,

„genau so, als würden wir heiraten. Die Informationen für den Ehemann und die Ehefrau.“ (Unternehmen, I_63)

Vor der Unterzeichnung der Verträge werden diese von den Rechtsabteilungen der Unternehmen geprüft (I_37, I_63), damit keine zusätzlichen Verpflichtungen im Rahmen der Kooperation eingegangen werden wie etwa eine Unterbringung der Lernenden (I_47).

Für das Absolvieren der Praxisphase ist neben den Verpflichtungen zwischen den Lernorten ein Versicherungsschutz notwendig. Diese Versicherung wird ebenfalls über die Verträge zwischen den Lernorten zugesichert und ist gültig, solange der Lernende in einer berufsbildenden Schule bzw. dualen Hochschule eingeschrieben ist (I_5, I_6, I_7, I_8, I_23, I_35, I_39, I_40, I_47, I_55, I_56, I_59, I_60, I_67). Dieser Versicherungsschutz ist für die Unternehmen nicht nur als Absicherung wichtig, sondern auch, um im Fall eines Unfalls nicht die Kosten tragen zu müssen. Einige Interviewte weisen auch darauf hin, dass sie im Schadensereignis kein negatives Image zu befürchten hätten (I_5, I_39). Ein Personalverantwortlicher äußert, dass das Unternehmen aufgrund bisheriger Erfahrungen Lernende eher dort einsetzt, wo das Unfallrisiko geringer sei, um Gefahren zu minimieren (I_5). Neben Unfällen während der Praxiszeit besteht für die Lernenden ebenfalls ein Versicherungsschutz auf dem Arbeitsweg (I_35). Eine duale Hochschule berichtet:

„Es gab einen Unfall mit Verletzten und Toten, und das war sehr ernst, aber das ist durch die Vereinbarung abgedeckt, in der es heißt, dass das Unternehmen keine arbeitsrechtliche Verantwortung trägt und dass der Studierende den [Versicherungsschutz] in Anspruch nimmt; die Verletzten wandten sich dann an die Sozialversicherung, und die Versicherung umfasst auch einige Beerdigungskosten und so weiter. Es war das einzige Mal, dass wir wirklich ein ernsthaftes Problem hatten.“ (Berufsbildungsorganisation, I_35).

Damit ein Abkommen zustande kommt, sind weitere Unterlagen notwendig: So müssen beispielsweise die Unternehmen nachweisen, dass sie existieren und es sich somit um zuverlässige Betriebe handelt (I_20, I_23, I_29, I_31, I_43, I_48, I_57, I_58, I_67). Im Gegenzug erhalten die Kontaktpersonen der Niederlassungen ein offizielles Schreiben der Berufsbildungsorganisationen sowie neben einer Geburtsurkunde weitere Angaben zum Lernenden (I_6, I_40, I_55, I_56, I_63, I_67, I_68).

Von verschiedenen Interviewpartner_innen wird jedoch darauf hingewiesen, dass der Abschluss eines Abkommens zwar die Basis für eine Zusammenarbeit, aber der Erfolg letztendlich von anderen Faktoren wie etwa Engagement oder Beteiligung abhängig sei (I_43, I_44) (s. auch Abschnitt 7.2.2).

Die Relevanz der Verträge zwischen den Lernorten in Mexiko ist erkennbar: Nur mittels der schriftlichen Vereinbarungen können die Lernenden Praxisphasen wahrnehmen. Allerdings ist im wissenschaftlichen Diskurs die Bedeutung dieser Verträge noch nicht weiter diskutiert und somit auch nicht als ein wichtiges Prinzip für erfolgreiche Kooperationen im mexikanischen Berufsbildungssystem identifiziert worden. Möglicherweise hat sich die Bedeutung erst in den letzten Jahren im Zuge der Etablierung von verschiedenen dualen Programmen ergeben. So schreibt Wiemann (2019, S. 268):

„Anschließend wird ein Ausbildungsvertrag mit dem Unternehmen und der/dem Auszubildenden bzw. ihren/seinen Eltern geschlossen.“

In der vorliegenden Studie betonen die Interviewpartner_innen die Bedeutung der Verträge zwischen den Lernorten, um sich jeweils selbst und somit auch den Lernenden abzusichern. Trotz des Stellenwerts der Verträge sind diese sehr allgemein gehalten.

Möglicherweise ist die Bedeutung des Prinzips „Verträge zwischen den Lernorten“ in der Wissenschaft noch nicht diskutiert worden, weil jedes Land sein eigenes Berufsschulsystem

besitzt und beispielsweise die Lernenden in Deutschland mit den Unternehmen einen Vertrag abschließen (Frommberger, 2007; Pilz, 2017 a,b).

7.2.8 Zwischenfazit der Kategorie Steuerungsanstrengungen

Zusammenfassend zeigen diese Zwischenergebnisse, dass folgende Prinzipien der Kategorie „Steuerungsanstrengungen“ zugeordnet werden können:

- „Aushandlung gemeinsamer Ziele“
- „Motivation aller Beteiligten“
- „Governance/Machtverhältnisse“
- „Ressourcen/Finanzierung“
- „Netzwerkgröße“
- „(Verträge auf inter- und nationaler Ebene)“
- „Verträge zwischen den Lernorten“

Wie bereits im Abschnitt 7.2.6 beschrieben, ist das Prinzip „Verträge auf inter- und nationaler Ebene“ nicht eindeutig als förderlich identifiziert. Infolgedessen steht dieses Prinzip in Klammern, weil weitere Forschung notwendig ist.

Auf die hier genannten Prinzipien wird im Abschnitt 8.1 wieder eingegangen, wenn alle Ergebnisse der Untersuchung zusammengeführt werden.

7.3 Einbettung

Wie bereits im 3. Kapitel beschrieben, können verschiedene Prinzipien der Kategorie „Einbettung“ zugeordnet werden. Generell merkt ein deutschsprachiger Repräsentant der Entwicklungszusammenarbeit hinsichtlich der Implementierung und Umsetzung von dualen Programmen in Mexiko an:

„Was für gelingende Kooperation wichtig ist, dass wir uns an den vorhandenen Umständen abarbeiten. Die müssen wir aufnehmen, die müssen wir verstehen. Die können wir oftmals nicht ändern.“ (deutschsprachige Organisation, I_22)

Auf die verschiedenen Prinzipien wird nun nacheinander eingegangen.

7.3.1 Ort der Partnerschaften

Damit duale Programme erfolgreich in einer Region implementiert und umgesetzt werden können, erklärt eine mexikanische Berufsbildungsbehörde, dass sie eine Analyse durchführt, um die Ausbildungsprogramme für die Bedürfnisse der entsprechenden Region zu entwickeln (I_29). Eine Berufsbildungsorganisation berichtet, dass sie Fragebögen einsetzt, um auf dieser Basis ein Ausbildungsangebot für eine Region zu konzipieren (I_23) (s. auch Abschnitt 7.1.2).

Darüber hinaus wirken weitere Besonderheiten auf Kooperationen ein: Duale Programme können laut zwei mexikanischen Interviewten in Regionen implementiert und umgesetzt werden, in denen Unternehmen vorhanden sind im Gegensatz zu ländlich besiedelten Gebieten (I_18, I_23). Demnach spielt es eine Rolle, ob in einem Ort viele Tourismusunternehmen vorhanden sind, um Praxisphasen zu ermöglichen (I_2). Außerdem ist die Bevölkerungsdichte Mexikos regional sehr unterschiedlich: In manchen Regionen leben sehr viele Lernende, in anderen wiederum nur ein einzelner (I_29).

Der Ort der Partnerschaften ist zudem im Hinblick auf die regionale Nähe ein zu beachtender Aspekt. Für deutschsprachige Organisationen ist eine Kontaktperson vor Ort vorteilhaft, da so die Kommunikation zu anderen Beteiligten der Region schneller verlaufen kann (I_24). Ein anderer deutschsprachiger Experte der Entwicklungszusammenarbeit äußert, dass ein Kontakt vor Ort wichtig sei, der nicht nur die regionalen Spezifika kennt, sondern auf den sich die deutschsprachige Organisation auch verlassen kann:

„(...) [A]ber in der Regel fehlt uns die detaillierte Ortskenntnis, da brauchen wir dann einfach wiederum Partner, auf die wir uns auch dann eben entsprechend

verlassen können müssen. Ohne die funktioniert das ganze Ding nicht“
(deutschsprachige Organisation, I_14).

Danach können über solche Kontakte und aufgrund der räumlichen Nähe Beziehungen zu anderen Organisationen aufgebaut werden, weil persönliche Treffen einfacher zu realisieren sind.

Nach Ansicht eines deutschsprachigen Experten und einer mexikanischen Organisation der tertiären Ebene ist insbesondere eine Kommunikation zwischen der Regierung, den Betrieben und den Universitäten (übertragbar auch auf berufsbildende Schulen) erforderlich, um Entwicklungen vor Ort voranzutreiben (I_11, I_36). Die mexikanische Organisation begründet ihre Ansicht folgendermaßen:

„Eines der Erfordernisse ist die Kommunikation zwischen Unternehmen, Hochschulen und Wirtschaft. Diese Dreierallianz, die ist immer wichtig, damit sie in Kontakt bleiben, um die Bedürfnisse sowohl der Industrie zu erkennen, was erforderlich ist, damit die Lernenden, die von den Hochschulen kommen, vollständig vorbereitet sind als auch der Regierung, die das fördert und die Parteien miteinander verbindet.“ (mexikanische Organisation, I_11)

Auf regionaler Ebene betonen die Interviewpartner_innen ebenfalls die Wichtigkeit der räumlichen Nähe (I_53). So berichten insbesondere die Interviewten aus Los Cabos, dass die Hotels in dem Verband Recursos Humanos (Human-Ressources) vereint sind. Bei gemeinsamen Sitzungen werden unter anderem duale Programme thematisiert und Erfahrungen ausgetauscht (I_53, I_55). Die guten Beziehungen in Los Cabos werden aber auch durch die übersichtliche Größe der Destination gefördert. Eine mexikanische Organisation erzählt:

„Cabo ist klein, daher kennen sich die meisten von uns auf die eine oder andere Weise. Wenn sich eine Gelegenheit bietet, wie zum Beispiel [mit dem Human-Ressources-Verband], haben wir eine sehr gute Beziehung untereinander.“
(mexikanische Organisation, I_50)

Demnach trägt die räumliche Nähe zum Erfolg von Partnerschaften bei. Darüber hinaus können solche regionalen Zusammenkünfte Wissens- und Lernprozesse bei den Beteiligten hervorrufen.

Von einer Berufsbildungseinrichtung werden aber auch die sogenannten Scheintreffen auf regionaler Ebene kritisiert:

„Schaut, hier ist das Foto (...). Es zeigt den Gouverneur und die Handelskammern. Ich glaube, das war der einzige Tag, an dem sie sich trafen. Deshalb sage ich euch, dass das Staatsabkommen ist nur... Hier in Mexiko wird das oft benutzt, nur für das Foto und das war's. Und wir machen die operative Arbeit selbst.“
(Berufsbildungsorganisation, I_70)

Die Ergebnisse zeigen, dass das Prinzip „Ort der Partnerschaften“ nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs als wichtig gilt, sondern auch für erfolgreiche Kooperationen in Mexiko. Insbesondere sind die Spezifika des Landes bzw. der Region zu beachten sowie die der Unternehmen oder der Beschäftigungsmöglichkeiten (Billett, 2000). Die einzelnen Regionen sind zu analysieren, um optimale Bildungsangebote zu konzipieren, da das Land sehr groß und die Bevölkerungsdichte unterschiedlich ausgeprägt ist.

Um die Wettbewerbsfähigkeit zu steigern, wird von zwei Interviewten auf die Bedeutung der drei Akteure der Triple Helix (Unternehmen, Universitäten, Regierung) hingewiesen (Etzkowitz & Leydesdorff, 1995). Durch den Austausch der Kooperationspartner_innen findet ein „local buzz“ statt, also der Austausch von Wissen untereinander (Bathelt et al., 2002). Der local buzz ist verstärkt zu fördern, damit die Zusammenarbeit verbessert werden kann (s. nächsten Absatz).

Die räumliche Nähe trägt zum Erfolg von Partnerschaften bei, da auch in Mexiko Verbindungen zu anderen Akteuren gesucht werden, die in der gleichen Region agieren (Provan & Kenis, 2007; Callan & Ashworth, 2004). Aufgrund der räumlichen Nähe sind Treffen der Mitwirkenden möglich, die Innovationen hervorrufen und somit die regionale Wettbewerbsfähigkeit fördern können (Bathelt & Cohendet, 2014; Ibert et al., 2014). Für deutschsprachige Organisationen ist es vorteilhaft, verlässliche Partner_innen vor Ort zu haben. Außerdem wird die Wichtigkeit der „geographical proximity“ auf regionaler Ebene ersichtlich, also den face-to-face-Kontakten (Ralett & Torre, 2016). Insbesondere dieser Aspekt wird in Los Cabos deutlich, da es sich laut der Interviewten im Vergleich zu Cancún mit den unzähligen Hotels um eine kleinere Destination handelt. Die Beteiligten berichten von regelmäßigen Treffen in Los Cabos, insbesondere durch die Mitgliedschaft im Verband. Dennoch sind die face-to-face-Kontakte zu einigen Akteursgruppen zu intensivieren, da nicht alle – wie Politiker_innen - bei den Treffen anwesend sind. Es wird von Scheintreffen berichtet. Durch die Ausführungen wird ersichtlich, dass im Bundesstaat Quintana Roo hingegen geographical proximity weniger vorhanden ist. In Cancún akzeptieren die Mitwirkenden verstärkt eine soziale Distanz (Boschma, 2005; Rallet & Torre, 2016).

Durch die Ausführungen wird die enge Verknüpfung zum Prinzip „Beziehungsaufbau und –pflege“ ersichtlich, da die Kommunikation und der kontinuierliche Austausch eine bedeutende Rolle spielen (s. Abschnitt 7.1.2).

7.3.2 Innere Sicherheit, Mobilität und Klima der Lernortumgebung

Innere Sicherheit ist ein bedeutender Aspekt für die Lernorte. Ein deutschsprachiger kommerzieller Interviewpartner erklärt dies anhand einer Stadt in Guanajuato, also einem Bundesstaat, der nicht zur Forschungsregion zählt:

„Das (...) Problem ist die Unsicherheit, dass die Chance, dass ich erschossen werde deutlich größer ist als dass ich an Covid erkrankte. (...) Zum Beispiel in Celaya (...) wurden die Klassen geschlossen (...) aufgrund der Schießereien und der Bandenkriege (...). Das heißt, das muss man auch noch mal berücksichtigen, dass die Unsicherheitssituation einen gewissen negativen Einfluss auf jeden Fall hat.“
(deutschsprachige Organisation, I_30)

Es spielt aber nicht nur der Sitz der Berufsbildungseinrichtung eine Rolle, sondern auch der Fahrweg der Lernenden, der ebenfalls aufgrund der Unsicherheiten „lebensgefährlich sein“ kann (I_30). Da viele Lernende zudem nicht die finanziellen Mittel besitzen, um in der Nähe der berufsbildenden Schule bzw. Hochschule zu übernachten, ist ebenfalls die Länge ihres Fahrwegs zu beachten (I_30). Eine Behörde und eine Berufsbildungseinrichtung führen an, dass die Unternehmen möglichst wohnortnah sein sollten, damit die Lernenden dort ihre Praxisphase absolvieren können (I_23, I_57). Die Berufsbildungsorganisation definiert eine Strecke auf maximal 40 Minuten Fahrweg (I_23). Viele Betriebe - insbesondere in Los Cabos - bieten Transportmöglichkeiten auf festgelegten Routen an, die von allen Beschäftigten genutzt werden können (I_46, I_47, I_54, I_55, I_63, I_68). Ein Betrieb empfiehlt daher, für eine Praxisphase in die Nähe dieser Transportroute zu ziehen (I_68). Aus Sicht der Berufsbildungsbehörde würden durch die Mitnutzung des Transports Risiken minimiert werden (I_57). Da manche Arbeitsstellen nicht gut an das ÖPNV-Netz angeschlossen sind, benötigen die jungen Menschen andernfalls sogar ein Auto, um zur Arbeit zu gelangen (I_42, I_46, I_69). Nur in drei Interviews wird berichtet, dass es in einigen Hotels Übernachtungsmöglichkeiten gebe (I_31, I_56, I_60). Eine Hochschule äußert, dass viele Studierende ihre Praxisphasen nur dort absolvieren könnten, wo sie die Familie oder die Freund_innen hätten, um bei ihnen zu übernachten (I_35).

Der Standort eines Unternehmens ist jedoch nicht nur aus Sicherheitsaspekten von Wichtigkeit. Eine gute Erreichbarkeit spielt grundsätzlich – auch wegen der Größe des Landes - eine Rolle. So berichtet ein Hotel, dass Direktflüge aus anderen Regionen Mexikos wichtig wären (I_64). Eine Personalverantwortliche eines Hotels von Cozumel sieht ihre Lage auf einer Insel als Nachteil. Von den Lernenden wird somit eine möglichst große Mobilität erwartet (I_56). Hinzu

kommen die sehr unterschiedlich hohen Lebenshaltungskosten innerhalb Mexikos. So können sich Lernende einen Aufenthalt im Gebiet von Los Cabos häufig nicht leisten (I_69; s. auch Abschnitt 4.3.1.1). Als letzter Aspekt wird insbesondere das Klima im Bundesstaat von Quintana Roo genannt. Eine Gesprächspartnerin eines Betriebes beschreibt die Lebensverhältnisse:

„Die klimatischen Bedingungen des Gebiets könnten ein wichtiger Aspekt sein, den die Lernenden bewerten müssten, insbesondere diejenigen, die aus kalten Klimazonen kommen. Diejenigen, die nicht daran gewöhnt sind, den ganzen Tag bei 30 oder 35 °C zu leben, müssen sich mit dieser Frage auseinandersetzen, denn ihr Körper beginnt sich erst im dritten Monat, den sie bei uns sind, anzupassen.“
(Unternehmen, I_46)

Im wissenschaftlichen Diskurs sind Gewaltausbrüche mit Waffen in Schulen ein präsent Thema (z. B. Kolbe, 2020; Wike & Fraser, 2009), wird aber nicht als ein wichtiges Prinzip für gelingende Kooperationen genannt, sondern lediglich umschrieben. Nach den diesbezüglichen Aussagen in den Interviews ist der Aspekt jedoch ein wichtiges Prinzip und sollte explizit genannt werden. Kolbe (2020, S. 245) schreibt in Bezug auf die USA:

„Stakeholders who must acquire information and work together to prevent school gun violence include: school students, their families, and the public; school staff, including school administrators, teachers, nurses, physicians, psychologists, counselors, social workers, safety officers, custodians, bus drivers, and volunteers; education, public health, medical, law enforcement, and safety agency staff; academic institutions that train all the above staff and the professional organizations that represent them; policy makers; media; and concerned nongovernmental, research, and development organizations.”

Der Sicherheitsaspekt ist somit für erfolgreiche Kooperationen zu beachten, da alle Beteiligten geschützt sein sollten. Nach Aussage eines Interviewpartners wirkt sich das Agieren verschiedener Banden in Mexiko negativ aus. Somit sind Banden für die Entwicklung der Berufsbildung indirekt ein Faktor (Hoffmann, 2009; s. auch Abschnitt 4.2).

Ein Aspekt, der mit der geforderten Mobilität der jungen Menschen zusammenhängt, ist die Herausforderung einer gesicherten Finanzierung der Bildungsangebote durch die Lernenden. Dies wird auch in dieser und auch in anderen Studien ersichtlich (Wiemann, 2018, s. auch Abschnitte 4.3.1.1, 4.3.1.3). Insbesondere wird auf die Kosten für Studierende hingewiesen,

wenn sie beispielsweise in Los Cabos ihre Praxisphase absolvieren möchten, aber nicht in der Region leben. Insbesondere die Studiengebühren der privaten Hochschulen sind hoch und können bis zu 5.000 € pro Semester betragen (Fleckenstein & Stieffermann, 2020).

Die in den Interviews genannten anderen Aspekte wie die Erreichbarkeit der Unternehmen (s. auch Kapitel 5) oder die unterschiedlichen klimatischen Verhältnisse in den Regionen werden im wissenschaftlichen Diskurs nicht als ein notwendiges Prinzip beachtet. Demnach ist an dieser Stelle keine weitere Diskussion möglich.

7.3.3 Flexibilität

Grundsätzlich ist es bei den Ausbildungsinhalten wichtig, die Bedürfnisse der Unternehmen zu kennen und zu beachten. Nach Ansicht deutschsprachiger als auch mexikanischer Akteure ist der Einbezug der Ausbildungsbetriebe notwendig, um die benötigten Lerninhalte entsprechend der Marktanforderungen vermitteln zu können (I_10, I_11, I_18, I_20, I_25, I_28, I_29, I_30, I_36, I_38, I_57). Ein deutschsprachiger kommerzieller Gesprächspartner missbilligt einige Vorgehensweisen von Mitwirkenden:

„Ganz oft kommen internationale Berater und machen das nur mit dem Bildungssektor, was ja absoluter Unsinn ist, weil ich muss ja ein Angebot erstellen, das den Bedarf erfüllt. Also ich muss ja Probleme und Bedarf erfüllen, bedienen, und wenn ich das nicht mache, dann will nachher auch keiner meine Auszubildenden annehmen.“ (deutschsprachige Organisation, I_30)

Dabei ist nach Ansicht eines deutschsprachigen Experten ein partnerschaftlicher Austausch zwischen den Mitwirkenden in Mexiko noch nicht so vorhanden wie in Deutschland (I_36). Allen Beteiligten ist aber bewusst, dass mehr Abstimmungen erforderlich sind, denn ein mexikanischer Befragter bekundet:

„Es ist bekannt, dass Mexiko im Rückstand ist. Die derzeitige Regierung ist sich dessen bewusst. Das Bildungsministerium ist sich dessen bewusst. Sie sind sich bewusst, dass eine relevantere Ausbildung, die den tatsächlichen Bedürfnissen der produktiven Sektoren entspricht, eine ausstehende Aufgabe im Land ist und dass die bestehende Lücke sehr groß ist.“ (mexikanische Organisation, I_25)

Berufsbildungsbehörden und Berufsbildungsorganisationen sind daher aufgefordert, sich fortlaufend über die Bedarfe der Unternehmen zu informieren und die Lehrinhalte möglicherweise zu aktualisieren (I_20, I_28, I_57). Nach Ansicht einer Hochschule ist es wichtig

„Hand in Hand mit dem produktiven Sektor zu arbeiten“
(Berufsbildungsorganisation, I_20).

In diesem Kontext spielen die Ausbildungsgänge und die jeweiligen Curricula der berufsbildenden Schulen bzw. dualen Hochschulen eine wichtige Rolle. Verschiedene Berufsbildungsorganisationen führen Analysen darüber durch, ob Ausbildungsgänge zusätzlich

aufgenommen werden sollten (I_8, I_20, I_23, I_57). Beispielsweise berichtet eine Berufsbildungsbehörde, dass in Baja California Sur für den Tourismussektor Ausbildungsgänge im Bereich der Instandhaltung, Elektromechanik, Elektrik oder Fachkräfte für die Entsalzungsanlagen benötigt werden und daher auf diesen technischen Ausbildungen der Fokus liegen sollte (I_57). Insbesondere duale Hochschulen klären die Bedürfnisse auf Seiten der Unternehmen und haben sogenannte „Consejos de Vinculación“ gebildet, also Komitees, in denen die Verantwortlichen über Lehrpläne beraten. Allerdings werden in diesen Konferenzen nur Ratschläge geäußert, die Hochschulen entscheiden letztlich über mögliche Anpassungen oder die Überarbeitungen der Lehrpläne (I_20, I_37, I_46, I_50, I_53, I_54, I_69). In diesem Zusammenhang wird aber auch seitens mehrerer Betriebe die Langsamkeit der Berufsbildungsbehörden und der Berufsbildungseinrichtungen bemängelt, die nicht schnell genug auf neue Trends in der Branche reagieren (I_9, I_10, I_18). Wenn Lernende jedoch nicht den aktuellen Ansprüchen entsprechend ausgebildet werden, sind sie für Betriebe im Rahmen der dualen Programme nicht attraktiv. Eine Personalverantwortliche eines Vergnügungsparks erklärt:

„In der überwiegenden Mehrheit, 80 %, haben wir keine Probleme mit den Studienprofilen der Lernenden. Natürlich gibt es Profile, die wir gerne verbessern würden, (...) und wir mussten die Aufnahme von Studierenden von bestimmten Universitäten in bestimmten Programmen stoppen, weil wir sehen, dass das, was sie studieren, nicht mit dem übereinstimmt, wie wir arbeiten (...).“ (Unternehmen, I_46)

Darüber hinaus sollten in den Ausbildungsgängen und den Curricula ebenso die Spezifika der Region beachtet werden (I_26), denn auch wenn in Quintana Roo und in Baja California Sur der Tourismus eine starke Rolle spielt, so haben beide Regionen dennoch ihre Spezifika. Beispielsweise hat sich Cancún auf einen günstigeren All-Inclusive-Urlaub spezialisiert, wohingegen in Los Cabos der Fokus auf ein höherwertiges Individualreiseerlebnis und höherer Servicequalität liegt. Folglich ist in Los Cabos der Personalschlüssel ein höherer (I_50, I_52). Eine mexikanische Organisation verdeutlicht den regionalen Unterschied:

„(...) dass die Person [einer Hochschule] das richtige Niveau hat, dass es eine Übereinstimmung zwischen den Lehrplänen und dem gibt, was wir sehen, nämlich die Trends oder die Nachfrage des Reiseziels. Für uns ist das sehr wichtig, weil wir das Niveau der Wettbewerbsfähigkeit sehr hoch halten müssen. Touristen, die nach Los Cabos kommen, geben dreimal so viel aus wie in jedem anderen Teil Mexikos;

das Geld, das sie hierlassen, ist dreimal so viel wie in Cancún, und die Hotelpreise sind dreimal so hoch wie das, was sie im Durchschnitt in Cancún zahlen. Hier sind nur ein Drittel der Hotels all-inclusive und in Cancún sind alle all-inclusive.“
(mexikanische Organisation, I_50)

Aus diesem Grund ist in der Ausbildung auf die Besonderheiten der Regionen einzugehen. Infolgedessen ist das Prinzip der „Flexibilität“ eng mit dem Prinzip „Ort der Partnerschaften“ verknüpft.

Aus dem bisher Dargelegten ist erkennbar, dass das Prinzip „Flexibilität“ für die Interviewpartner_innen in Mexiko von Bedeutung ist. Insbesondere wird darauf hingewiesen, dass der Einbezug des privaten Sektors wichtig sei, um die Lehrpläne entsprechend der aktuellen Marktanforderungen zu konzipieren (Stockmann & Silvestrini, 2012). Auch sei eine flexible Anpassung der Programme erforderlich, um auf Veränderungen innerhalb der Branche reagieren zu können (Callan & Ashworth, 2004; Meister, 1998; Stockmann, 2019). Außerdem wünschen sich die Interviewten eine verstärkte Berücksichtigung der Spezifitäten der Regionen. Möglicherweise sind in Mexiko verstärkt regionale Besonderheiten in den Lehrplänen zu integrieren. Insbesondere die dualen Hochschulen haben mehr Freiheiten hinsichtlich der Gestaltung von Curricula (s. Abschnitt 7.2.3). Bei erfolgreicher Absolvierung der dualen Programme erhalten die Schüler_innen der berufsbildenden Schulen ihr Abitur inklusive eines Techniker-Titels und die Studierenden einen Studienabschluss (Wiemann, 2018; s. auch Abschnitt 7.3.5 Institutionen und Anerkennung von Zertifikaten/Qualifikationen).

Obwohl die Wichtigkeit dieses Prinzips in den Interviews benannt wird, wird die ungenügende Berücksichtigung der Unternehmensinteressen bemängelt. Demnach ist diesem Prinzip mehr Aufmerksamkeit von den Beteiligten zu widmen, damit Kooperationen nachhaltig sind. Dadurch steht das Prinzip auch in einem engen Zusammenhang mit der Motivation der Unternehmen (s. Abschnitt 7.2.2.1).

7.3.4 Länge der Praxisphasen

Eng mit dem vorherigen Prinzip „Flexibilität“ ist das Prinzip „Länge der Praxisphasen“ verknüpft, weil diese für manche Betriebe eine Rolle spielen. Da es verschiedene duale Konzepte in Mexiko gibt, sind die Praxisphasen unterschiedlich lang bzw. ist die zu absolvierende Stundenzahl divers. Der Zeitraum kann von einem bis zu zwölf Monaten dauern, möglich ist aber auch eine halbtägige Beschäftigung im Unternehmen oder in der Berufsbildungseinrichtung (I_3, I_8, I_9, I_23, I_35, I_43, I_48, I_51; s. auch Abschnitt 1.1 Hinführung zum Thema). Manche Betriebe sind offen für jede Art des Praxisaufenthalts (I_7, I_47, I_62, I_63, I_64, I_66), andere akzeptieren hingegen nur Lernende, die mindestens zwei Monate bleiben (I_2, I_6, I_37, I_39, I_46, I_65). Vier befragte Hotels sind der Meinung, dass halbtägige Praxisphasen herausfordernd seien, weil die Lernenden sich zusätzlich auf die Ausbildung an der jeweiligen Berufsbildungseinrichtung konzentrieren müssten und somit einer doppelten Belastung ausgesetzt wären (I_2, I_4, I_5, I_39). Längere Praxisphasen werden vom privaten Sektor als lohnenswert angesehen (I_37, I_53, I_65). So erklärt eine Personalverantwortliche eines Hotels:

„Ich sage (...) immer, dass es sich für alle Studiengänge lohnen würde, die Dauer der Praktika in den Hotelabteilungen zu verlängern, denn so können die Studierenden mehr in den Betrieb einbezogen werden und sie können sich ein Bild von allen Prozessen machen, die miteinander verbunden sind, nicht nur in einer Abteilung, sondern mit allen Abteilungen, die Hand in Hand arbeiten. Das ist immer meine Bitte, mein Brief an den Weihnachtsmann, dass die Berufsbildungsorganisationen uns mehr Zeit geben.“ (Unternehmen, I_37)

Zwar wird im wissenschaftlichen Diskurs bereits von Stockmann und Silvestrini (2012) auf die Notwendigkeit einer praktisch orientierten Ausbildung hingewiesen, um später erfolgreich arbeiten zu können, aber in Mexiko ist diese Ansicht besonders ausgeprägt vorhanden. Hier erwarten die Betriebe, dass Praxisphasen möglichst lang sein sollten, da erst so eine zielgerichtete Vorbereitung auf den späteren Beruf zu gewährleisten sei. Aus diesem Grund wird dieses Prinzip als eine eigenständige Gelingensbedingung für eine erfolgreiche Kooperation angesehen, da manche Betriebe nur Lernende akzeptieren, die über einen längeren Zeitraum im Unternehmen bleiben.

Obwohl der Wunsch der Betriebe plausibel klingt, stellt sich dennoch die Frage, ob durch längere Praxisphasen nicht insgeheim mehr billige Arbeitskräfte gewonnen werden sollen (s.

auch Kapitel 5). Auch in den Interviews wird die Gefahr der Ausnutzung der Lernenden genannt (s. Abschnitt 7.2.3.3). Um nicht das Gefühl einer billigen Arbeitskraft zu vermitteln, ist eine Wertschätzung der Arbeit wichtig. Dadurch wird zudem die Motivation der Lernenden gesteigert. Die Motivation ist auch wichtig, damit die Lernenden nach erfolgreichem Abschluss im Tourismussektor tätig sein möchten (Frank, 2016). Folglich spielt der „salario emocional“ eine Rolle, also wie Mitarbeiter_innen abgesehen vom Gehalt noch bezahlt werden können, um eine dauerhafte Bindung zum Unternehmen zu erzielen. Diese Aspekte können sich somit nicht nur auf das Prinzip „Länge der Praxisphasen“ positiv auswirken, sondern auch auf das Prinzip „Motivation aller Beteiligten“ (s. Abschnitt 7.2.2).

Hinsichtlich einer längeren Praxisphase stellt sich ebenfalls die Frage, wie vor allem Familien diese finanzieren können, wenn Lernende diese beispielsweise in einem anderen Staat Mexikos absolvieren möchten. In der Region von Los Cabos werden auf die hohen Lebenshaltungskosten hingewiesen (s. Abschnitt 7.3.2). In diesem Kontext kann auch die teilweise geäußerte Kritik des nicht gezahlten Ausbildungslohns von den Ausbildungsbetrieben genannt werden (s. Abschnitt 7.2.4.1). Folglich steht das Prinzip „Länge der Praxisphasen“ ebenfalls in enger Beziehung mit dem Prinzip „Ressourcen/Finanzierung“ (Abschnitt 7.2.4).

7.3.5 Institutionen und Anerkennung von Zertifikaten/Qualifikationen

In Mexiko spielen Institutionen für erfolgreiche Kooperationen eine bedeutende Rolle. Laut einem deutschsprachigen Repräsentant der Entwicklungszusammenarbeit ist es notwendig, dass alle Verantwortlichen konform zu den Gesetzen des Landes agieren, denn duale Programme sind in anderen Ländern der Welt oftmals nicht gesetzlich geregelt. Einige Ausnahmen sind unter anderem Deutschland, Österreich und Schweiz. So ist es beispielsweise in etlichen Staaten nicht gesetzlich festgeschrieben, welche Pflichten und Rechte der Lernende besitzt oder ob der Terminus Auszubildende oder Lehrling überhaupt existiert. Daher ist ein Commitment der Regierung entscheidend, denn sie bereitet Gesetzgebungsprozesse häufig vor und überwacht die Umsetzung von demokratisch verabschiedeten dualen Programmen (I_15).

In Mexiko gibt es ein solches Gesetz, das „Acuerdo Secretarial“, welches als Grundlage für die dualen Programme der Sekundarstufe II dient und 2015 zum ersten Mal von der Legislative verabschiedet wurde (I_8, I_22, I_29, I_31, I_32, I_57, I_59). Durch das Acuerdo Secretarial wird die duale Ausbildungsform als eine weitere Möglichkeit eines Ausbildungsganges innerhalb der Sekundarstufe II anerkannt (I_32, I_57). Ein deutschsprachiger kommerzieller Bildungsanbieter erklärt:

„Also in diesem Acuerdo wird alles geregelt. (...) [H]ier wird alles, was mit dem Dualen zu tun hat, geregelt.“ (deutschsprachige Organisation, I_16)

Im Jahr 2022 wurde das überarbeitete Gesetz des Acuerdo Secretarial beschlossen. Laut Maßgabe des vorherigen Gesetzes von 2015 war es unumgänglich, den Arbeitgeberverband einzubeziehen, der als Verbindung zwischen Berufsbildungsorganisationen und dem privaten Sektor fungiert. Diese Beteiligung ist nicht mehr vorgesehen (I_22, I_23, I_41). Darüber hinaus durften nach den Bestimmungen des ersten Gesetzes von 2015 nur Betriebe partizipieren, die einer Wirtschaftskammer angehören, seit 2022 dürfen offiziell auch andere Organisationen wie beispielsweise Tourismusverbände – und nicht nur Unternehmen - Praxisaufenthalte anbieten (I_23, I_29).⁹ Die Regierung unter López Obrador unterstützt somit auch weiterhin das Angebot von dualen Programmen der Sekundarstufe II, gleichzeitig lockert sie jedoch die Vorgaben (I_22, I_23, I_29).

⁹ Für die bessere Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit nur vom Lernort der Unternehmen gesprochen, die anderen Organisationen werden als Lernort ebenfalls mitgedacht.

Einerseits hat nach Meinung einer deutschsprachigen kommerziellen Expertin die Verabschiedung des Acuerdo Secretarial einen großen Impuls bewirkt (I_16). Dies bestätigt eine Verantwortliche aus dem Bereich der Entwicklungszusammenarbeit, da sich nun mehr Betriebe innerhalb eines Projekts für die Implementierung von dualen Programmen in Mexiko engagieren könnten (I_17). Andererseits vertritt ein Interviewpartner aus dem gleichen Kontext die Meinung, dass duale Programme langfristig institutionalisiert werden sollten, denn momentan würden die momentan vorhandenen Institutionen die Implementierung von solchen dualen Programmen noch zu wenig fördern (I_22). Darüber hinaus vertritt er die Ansicht, dass die Beschließung des aktuellen Gesetzes sehr viel Zeit beanspruchte, weil in Mexiko alle Entscheidungen vom Präsidenten getroffen werden und

„die unteren Ebenen einfach nicht den Mumm oder nicht die Struktur haben“
(deutschsprachige Organisation, I_22).

Gesetzgebungsprozesse in Mexiko sind sehr zeitaufwendig.

Obwohl das Gesetz für die Sekundarstufe II existiert, äußern zwei deutschsprachige Experten, dass es sehr viele Modelle in Mexiko gebe, weil die Akteure ihre eigenen Konzepte umsetzen würden (I_19, I_22). Ein Interviewpartner aus dem Bereich der Entwicklungszusammenarbeit sagt:

„Eins der Probleme ist derzeit, dass wir 26 verschiedene duale Modelle in Mexiko haben, weil hier jeder macht, wie ihm Laune ist.“ (I_22)

Auch eine mexikanische Behörde bestätigt dies, denn die verschiedenen berufsbildenden Schulen hätten ihre eigenen dualen Programme vorangetrieben, die auf Basis einer Norm des Bildungsministeriums anerkannt werden können (I_29). Viele Bundesstaaten haben daher gewisse Freiräume genutzt (I_36) (s. auch Abschnitt 5.2.3). Nach Ansicht eines kommerziellen deutschsprachigen Interviewten sei es sinnvoll, einen Rahmen zu setzen, was dual sei und was nicht, also wann es sich beispielsweise nur um Praktika handelt (I_19). Auch eine Berufsbildungsorganisation nennt eine Standardisierung einen wichtigen Aspekt (I_31).

Im Vergleich zur Sekundarstufe II sind für die tertiäre Ebene seitens der Legislativen weniger Bestrebungen hinsichtlich der Gesetzgebung erkennbar, wobei auch für die Hochschulen ein Gesetz („Acuerdo 18/11/18“) zum Angebot dualer Programme existiert (I_18, I_20, I_28). Grundsätzlich unterstützt somit die Regierung unter López Obrador auf der tertiären Ebene weiterhin die Umsetzung solcher Programme (I_28).

Aber nicht nur die vorhandenen Institutionen werden von den Interviewpartner_innen als wichtig erachtet, sondern auch die nationale Anerkennung der Ausbildungsabschlüsse. In Mexiko sind sowohl in der Sekundarstufe II als auch auf der tertiären Ebene Zertifizierungen möglich, die beispielsweise durch COPAES oder CONOCER erteilt werden (I_11, I_25, I_32, I_41). Beispielsweise kann ein Lernender der Sekundarstufe II nicht nur ein Abiturzeugnis erhalten, sondern zugleich ebenfalls einen Techniker-Abschluss für ein bestimmtes Fachgebiet erwerben (I_29) (s. auch Abschnitt 5.3.3).

Die Befragungen belegen, dass die mexikanische Regierung über die Legitimation der formellen Institutionen entscheidet (Streeck & Thelen, 2005). Die rechtlichen Grundlagen sind in Mexiko vorhanden und tragen zur Förderung von Kooperationen bei (Bünning & Schnarr, 2009; Mitchell, 1998; Streeck & Thelen, 2005; Vogelsang & Pilz, 2021). Sowohl die Gesetzgebung als auch das Engagement der Politiker_innen wird von vielen Interviewten als notwendig erachtet, da Kooperationen nicht selbsttragend sind (Emmenegger et al., 2019; Thelen, 2004). In den Regionen werden die Kooperationen nicht umfassend von der Legislative durch Institutionen eingeschränkt, sondern mit der neuen Gesetzgebung für die Sekundarstufe II sogar noch verstärkt ermöglicht. Insbesondere auf der tertiären Ebene sind kaum rechtliche Vorgaben vorhanden (Mitchell, 1998). Die geringen Vorgaben werden insbesondere von deutschsprachigen Akteuren kritisiert, da zu viele duale Programme existieren und kein einheitlicher Standard vorhanden sei. Eine noch ungenügende Standardisierung in Mexiko wird auch in der Arbeit von Wiemann (2019) als problematisch angesehen. Als eine Begründung dafür wird die relativ neue Reform des Berufsbildungssystems angeführt (Wiemann, 2019). Die vorliegende Studie zeigt somit, dass insbesondere im Hinblick in diesem Bereich weiterer Handlungsbedarf besteht. Ebenso wird aber auch ein enger Bezug zum Prinzip „Flexibilität“ ersichtlich, wenn viele duale Konzepte existieren können.

Darüber hinaus ist ersichtlich, dass die Regierung unter López Obrador Anstrengungen unternommen hat, um das bis dahin bestehende Gesetz verändern wollte und sich somit ein institutioneller Wandel vollzogen hat. Diese Veränderung wurde aber nicht durch andere Akteure oder durch die Institutionen selbst hervorgerufen, sondern durch die Initiativen der Regierung (Streeck & Thelen, 2005). Damit wird der Einfluss der mexikanischen Regierung ersichtlich (s. auch Abschnitt 7.2.3). Die Ergebnisse belegen zudem, dass ein verstärkter staatlicher Einfluss ersichtlich ist, der sich auf erfolgreiche Kooperationen auswirkt. Vogelsang und Pilz (2021, S. 432) schreiben in ihrer Arbeit:

„However, at the time of the investigation, no impact of these developments on the training measures could be established in this respect. A long-term study to detect the results and cause-effect relationships will be necessary in the future.”

Die vorliegende Arbeit belegt somit, dass vor allem Regierungswechseln die Einflüsse von staatlicher Seite ersichtlich werden, die sich auf erfolgreiche Kooperationen auswirken. Folglich ist weitere Forschung notwendig, insbesondere dann, wenn eine andere Regierung in Mexiko amtiert und neue Voraussetzungen nach einer Neuwahl geschaffen werden.

Neben der gesetzlichen Regelung ist aber auch die nationale Anerkennung der Ausbildungsabschlüsse relevant (Frommberger, 2016). Die nationalen Anerkennungen werden in Mexiko durch Organisationen wie COPAES oder CONOCER gestärkt. Wenn ein Lernender der Sekundarstufe II beispielsweise neben dem Abitur einen Techniker-Abschluss für ein bestimmtes Fachgebiet erwerben kann, so ist diese Doppelqualifikation für die Industrie interessant (Billett, 2000). Auch die Studienabschlüsse sind in Mexiko anerkannt (Wiemann, 2018). Infolgedessen besitzen die Kooperationspartner_innen die benötigte Sicherheit bezüglich der Prüfung und Zertifizierung, was sich positiv auf die Zusammenarbeit auswirken sollte (Mitchel, 1998).

7.3.6 Besonderer Umgang mit Minderjährigen

Eng mit dem Prinzip der „Institutionen und Anerkennung von Zertifikaten/Qualifikationen“ ist das nachfolgende Prinzip „Besonderer Umgang mit Minderjährigen“ verknüpft. Manche Betriebe möchten keine Praxisphasen für Minderjährige anbieten, weil sie beispielsweise ein Adults-only-Hotel sind und daher auch keine Ausnahme für Lernende machen. Deshalb vermeiden viele Betriebe Kooperationen mit berufsbildenden Schulen, da an diesen die Lernenden - im Gegensatz zu den dualen Hochschulen - oftmals noch minderjährig sind. Sie möchten insbesondere keine Minderjährigen akzeptieren, um keine arbeitsrechtlichen Konsequenzen befürchten zu müssen. Verschiedene Repräsentanten von Berufsbildungsorganisationen äußern jedoch, dass Praxisphasen erlaubt sind. Wichtig ist dabei das Verständnis, dass es sich um eine Lehr-Lern-Beziehung handelt (I_6, I_7, I_8, I_23, I_29, I_30 I_39, I_60, I_65) (s. auch Abschnitte 4.3.1.1, 4.3.2.1, 7.2.1, 7.2.3.3 und 7.2.7).

Damit Minderjährige Praxisphasen absolvieren können, ist nicht nur die Akzeptanz der Unternehmen wichtig, sondern auch die Unterstützung der Eltern (s. auch Abschnitt 7.2.2). Ein Repräsentant einer berufsbildenden Schule begründet:

„In Mexiko ist es (...) praktisch neu, was mit dualer Ausbildung gemeint ist. Die Eltern sagen: ‚Wie kann mein minderjähriges Kind arbeiten gehen, wenn die mexikanische Verfassung besagt, dass Minderjährige nicht arbeiten können? Es gibt viele, die auf den Feldern, im Bergbau usw. ausgebeutet werden.‘ (...) Der Staat schützt Minderjährige in diesem Sinne. (...) Durch Gespräche sollen die Eltern sensibilisiert werden, indem man ihnen sagt: ‚Wissen Sie was, es ist eine Vorbereitung für Ihr Kind, damit es in Zukunft, wenn es die Schule beendet hat, in der Lage ist, zu bleiben und einen sicheren Arbeitsplatz hat.‘“ (Berufsbildungsorganisation, I_23).

Da es sich bei den dualen Programmen der berufsbildenden Schulen um eine Lehr-Lern-Beziehung handelt, dürfen auch Minderjährige teilnehmen. Für die gesamte Bevölkerung ist daher Aufklärung nötig (I_8).

Bereits Wiemann et al. (2019, S. 371 f.) schreiben:

„Eine Schwierigkeit für die duale Ausbildung ergibt sich (...) oft beim Einstiegsalter der Auszubildenden. Während die duale Ausbildung in Deutschland ab etwa 16 Jahren beginnen kann, dürfen in China, Indien und Mexiko

Minderjährige unter 18 Jahren häufig nicht in einem Unternehmen gegen Lohn beschäftigt werden. Dieses Problem wird je nach Land und Unternehmen unterschiedlich überbrückt. Zum Teil beginnen die Programme erst ab 18 Jahren oder es werden andere gesetzliche Regelungen, wie z.B. solche, die Qualifizierungsaktivitäten im Rahmen von Praktika erlauben, genutzt.“

Dass sich aus der Minderjährigkeit Probleme ergeben können, ist somit bereits länger bekannt (Wiemann, 2019).

Außerdem zeigen die Ergebnisse, dass Unsicherheiten in der mexikanischen Bevölkerung im Hinblick darauf existieren, ob Minderjährige Praxisphasen in Unternehmen absolvieren dürfen. Wenn alle Bedingungen bekannt wären, hätte das im Umkehrschluss sicherlich auch positive Auswirkungen auf Kooperationen sowie die duale Ausbildung; die Nachfrage nach derartigen Plätzen sollte dann steigen. Möglicherweise könnten insbesondere Tourismusverbände eine unterstützende Funktion einnehmen, weil sie während ihrer formellen Treffen viele Unternehmen erreichen und somit einen Beitrag hinsichtlich der Aufklärungsarbeit leisten können (s. auch Abschnitt 7.2.2).

Die Untersuchung weist darauf hin, dass ein eigenständiges Prinzip notwendig ist, damit auch Minderjährige verstärkt eine duale Ausbildung absolvieren. Die damit verbundenen Herausforderungen sind bekannt. Eine stärkere Berücksichtigung dieses Prinzips bietet die Möglichkeit, Kooperationen zu ermöglichen und zu intensivieren.

7.3.7 Unvorhergesehene Umwelteinflüsse

Die Covid-19-Pandemie beeinflusste die Kooperationen in Mexiko erheblich (I_51, I_57). Die Implementierung bzw. die Ausweitung von dualen Programmen konnten nach Aussage mehrerer Gesprächspartner_innen nicht realisiert werden, es ergaben sich zudem Verzögerungen bei der Umsetzung (I_30, I_57).

Der Austausch veränderte sich in Folge der Pandemie unter den Mitwirkenden: Statt sich persönlich zu treffen, wurden videocalls initiiert oder die Kommunikation fand über soziale Medien statt (I_16, I_20, I_26, I_30, I_48). Einerseits werden nach Meinung einer deutschsprachigen kommerziellen Expertin die neuen Kommunikationsformen als hilfreich angesehen, weil schnellere Absprachen möglich waren (I_26). Andererseits wurden nach Ansicht von drei deutschsprachigen kommerziellen Bildungsanbietern die zwischenmenschlichen Beziehungen durch die Covid-19-Pandemie beeinträchtigt, da der persönliche Kontakt unterblieb (I_12, I_19, I_30). Ein deutschsprachiger kommerzieller Gesprächspartner bestätigt dies, denn er konnte mit den mexikanischen Partner_innen nicht so große Fortschritte mittels Videokonferenzen machen, wie es durch Konferenzen in Präsenz möglich gewesen wäre (I_30). Ein anderer deutschsprachiger kommerzieller Interviewter berichtet von einer ähnlichen Erfahrung, denn durch Personalwechsel konnte die Beziehung zu den neuen Verantwortlichen noch nicht verlässlich aufgebaut werden, weil die persönliche Begegnung fehlte. Aus diesem Grund fanden im Gegensatz zu den Jahren vor der Pandemie keine regelmäßigen Jours Fixes mehr statt (I_19).

Auf regionaler Ebene existierte insbesondere zur Anfangszeit der Pandemie eine große Unzufriedenheit in der dualen Ausbildung, weil die Praxisphasen abgebrochen werden mussten und kein genauer Zeitpunkt einer Rückkehr der Lernenden in die Unternehmen voraussehbar war (I_13, I_20, I_35, I_55, I_58). Aus Gründen der Gesundheitssicherheit konnten die Schüler_innen bzw. Studierenden weder in den Berufsbildungseinrichtungen noch in den Betrieben ihre Kompetenzen erwerben (I_18, I_20, I_31, I_32, I_39, I_40, I_41, I_51, I_55, I_56, I_57, I_58, I_60, I_68, I_69). Einige wenige Unternehmen – insbesondere im administrativen Bereich – ermöglichten den Lernenden Projekte in Hausarbeit (I_31, I_40, I_48, I_54).

Als Herausforderung ergibt sich, dass in Folge der Covid-19-Pandemie die Nachfrage des privaten Sektors nach Teilnehmer_innen von dualen Programmen zurückgeht bzw. zurückgegangen ist (I_13, I_19, I_20, I_29, I_41). Eine duale Hochschule schildert:

„[L]eider hatten wir auch den Fall von ca. 10 % unserer Unternehmen, die uns (...) im letzten Monat mitgeteilt haben, dass sie zumindest in diesem Jahr [2021] keine Lernenden mehr aufnehmen können, weil es viele Personalkürzungen gab, der Produktivitätsanteil komplett weggebrochen ist (...). Es gibt also einen erheblichen Konkurs vieler Ausbildungsbetriebe. Deshalb müssen wir die Unternehmen wechseln, denn auch unsere Lernenden müssen ihre Ausbildung fortsetzen. Hier findet also ein Unternehmenswechsel aus Gründen höherer Gewalt statt, die (...) auf Produktivitätsprobleme und auch darauf, dass Unternehmen in Konkurs gehen, zurückzuführen sind.“ (Berufsbildungsorganisation, I_20)

Es existiert sowohl seitens der Berufsbildungseinrichtungen als auch der Betriebe eine Bereitschaft, duale Programme wieder sobald als möglich gemeinsam anzubieten (I_29, I_31, I_60, I_69). Im Jahr 2022 konnten bereits wieder einige Lernende unter weitgehend normalen Bedingungen ihre Praxisphasen absolvieren (I_47, I_63, I_67, I_68, I_69). Damit nach der Pandemie die dualen Programme und somit die Kooperationen erfolgreich sein können, sind nach Meinung verschiedener Interviewten weitere Abstimmungen hinsichtlich der zu integrierenden Inhalte und durchzuführenden Praxisphasen notwendig (I_18, I_20, I_29) (s. auch Abschnitte 7.2.1, 7.3.3 und 7.3.4).

Die Covid-19-Pandemie hat somit die Kooperationen beeinflusst, insbesondere die Beziehungen der Kooperationspartner_innen untereinander. Darüber hinaus ist ein Umgang mit der neuen Situation – also nach der Pandemie - erforderlich, es ergeben sich unter anderem veränderte interne Ziele. Eine regionale Berufsbildungsbehörde offenbart:

„Nun, die große Herausforderung besteht darin unter den neuen Bedingungen, die uns die Pandemie hinterlassen hat, die duale Ausbildung wiederaufzunehmen, und zwar mit dem unmittelbaren Ziel, mindestens 40 Unternehmen und insgesamt 500 Auszubildende einzubeziehen. Es scheint eine kleine Zahl zu sein, aber der Bundesstaat [Baja California Sur] ist nicht so bevölkert. Es gibt große Hotels, aber die meisten Unternehmen sind mittelgroß bis klein. Wir müssen das Beste daraus machen.“ (mexikanische Organisation, I_57)

„Unvorhergesehene Umwelteinflüsse“ – wie etwa eine Covid-19-Pandemie – bilden ein weiteres zu beachtendes Prinzip. Laut verschiedener Interviewpartner_innen ist die Zusammenarbeit auf internationaler Ebene herausfordernd, wenn überhaupt keine face-to-face-Treffen stattfinden können. Im wissenschaftlichen Diskurs werden internationale Kooperationen zwar thematisiert (z. B. Barabasch et al., 2021; Li & Pilz, 2023), aber weitere

Forschung ist im Hinblick auf den Einfluss von Umwelteinflüssen notwendig. Bisher werden in der Literatur Kooperationen während der Covid-19-Pandemie zwischen den verschiedenen Akteuren nur auf ein Land beschränkt (z. B. Fassbender, 2022).

Nicht nur in Mexiko hat die Covid-19-Pandemie eine derartige Zusammenarbeit erschwert. So gab beispielsweise in Deutschland ebenfalls Schul- und Betriebsschließungen (Biebeler & Schreiber, 2020; Freiling et al., 2022). Außerdem bieten seit Beginn der Pandemie auch hier weniger Betriebe Ausbildungsplätze an (Eckelt, 2022; Maier, 2020). So wurde die Ausbildung soweit als möglich im Homeoffice fortgesetzt. In bestimmten Berufen - wie etwa dem Gastgewerbe - wurde diese Möglichkeit dagegen wenig umgesetzt: Zu 84 % fand die Qualifizierung der Auszubildenden weiterhin im Betrieb statt. Die Befragten dieses Wirtschaftszweiges gaben unter anderem an, dass zu 93 % keine Aufgaben im Homeoffice bearbeitet werden könnten, da Kundenkontakt und Service im Fokus stünden (Biebeler & Schreiber, 2020).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Beteiligten im mexikanischen Berufsbildungssystem Herausforderungen zu bewältigen hatten und dieser Aspekt somit keine Einzigartigkeit darstellt. Dennoch sind die Auswirkungen auf Kooperationen zu beachten, denn diese finden und fanden aufgrund von Lockdowns oder Betriebsschließungen in beiden Ländern teilweise nicht mehr statt. Trotz der genannten Herausforderungen möchten Betriebe in Mexiko weiterhin ausbilden.

Darüber hinaus ist zukünftig zu analysieren, wie ein „new normal“ nach der Pandemie aussehen könnte (Seifried, 2021, S. 309). Die Interviewpartner_innen berichten von einer notwendigen Abstimmung zwischen den Akteuren, um auf die veränderten Gegebenheiten angemessen zu reagieren. In diesem Zusammenhang können sich Ziele wandeln, z. B. wie die Umsetzung der Kooperationen erfolgen soll. Folglich steht dieses Prinzip in einem engen Zusammenhang mit anderen Prinzipien wie „Aushandlung gemeinsamer Ziele“ oder „Flexibilität“.

Die vorliegende Studie zeigt, dass innerhalb der Kategorie „Einbettung“ ein weiteres wichtiges Prinzip aufzunehmen ist, das bisher im wissenschaftlichen Diskurs im Hinblick auf erfolgreiche Kooperationen nicht genannt wird. Möglicherweise handelt es sich bei diesem Prinzip aber auch nur um eines, das in einem gewissen zeitlichen Rahmen situativ bedeutsam sein kann. Daher ist weitere Forschung über einen längeren Zeitraum notwendig. Mitzubedenken sind in diesem Kontext jedoch auch die Folgen von Naturkatastrophen größeren Ausmaßes oder Kriege.

7.3.8 Zwischenfazit der Kategorie Einbettung

Abschließend zeigen die Ergebnisse, dass folgende Prinzipien der Kategorie „Einbettung“ zugeordnet werden können:

- „Ort der Partnerschaften“
- „Sicherheit, Mobilität und Klima in der Umgebung von Lernorten“
- „Flexibilität“
- „Länge der Praxisphasen“
- „Institutionen und Anerkennung von Zertifikaten/Qualifikationen“
- „Besonderer Umgang mit Minderjährigen“
- „Unvorhergesehene Umwelteinflüsse“

8 Kritische Reflexion der Befunde

8.1 Zusammenfassung der benötigten Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen in Mexiko

Wie in den vorangegangenen Abschnitten dargestellt, sind verschiedene Prinzipien notwendig, damit Kooperationen im mexikanischen Berufsbildungssystem erfolgreich sein können. Die benötigten Prinzipien lassen sich den Kategorien „Beziehungen“, „Steuerungsanstrengungen“ und „Einbettung“ zuordnen. Obwohl viele Prinzipien aus dem wissenschaftlichen Diskurs bekannt sind, so lassen sich aus dieser Untersuchung weitere Prinzipien für den mexikanischen Kontext ableiten (s. Abschnitte 7 bis 7.3.9).

Die Ergebnisse zeigen, dass für die Kategorie „Beziehungen“ auch in Mexiko die Prinzipien „Beziehungsaufbau und -pflege“, „Intensität des Kontakts“ und „Vertrauen“ für das Berufsbildungssystem bedeutend sind. Die bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnisse können somit als belastbar angesehen werden. Ergänzt werden muss nach dieser Untersuchung jedoch das Prinzip „Identifikation und Wahl der Partner_innen“. Dieses Prinzip ist nach eingehender Auswertung der Interviews als wichtig für erfolgreiche Kooperationen im mexikanischen Berufsbildungssystem anzusehen.

Innerhalb der Kategorie „Steuerungsanstrengungen“ werden sieben Prinzipien genannt: „Aushandlung gemeinsamer Ziele“, „Motivation aller Beteiligten“, „Governance / Machtverhältnisse“, „Ressourcen / Finanzierung“ und „Netzwerkgröße“. Diese fünf Prinzipien werden bereits in der wissenschaftlichen Literatur diskutiert und als notwendig für erfolgreiche Kooperationen in Mexiko erachtet. Außerdem sind zwei weitere Prinzipien dieser Kategorie zuzuordnen: „Verträge auf inter- und nationaler Ebene“ (eingeschränkt, weil nähere Forschung notwendig ist, ob Verträge auf inter- und nationaler Ebene wirklich förderlich sind, s. Abschnitt 7.2.6), „Verträge zwischen den Lernorten“.

Die meisten neuen Erkenntnisse sind in der Kategorie „Einbettung“ ersichtlich. Die nachfolgenden drei Prinzipien werden bereits auch im wissenschaftlichen Diskurs erörtert und sind der Kategorie „Einbettung“ zugeordnet: „Ort der Partnerschaften“, „Flexibilität“ und „Institutionen und Anerkennung von Zertifikaten / Qualifikationen“. Im Gegensatz dazu geben die Interviewpartner_innen die Bedeutung der „Organisationsstruktur der Partner_innen“ nicht als ein notwendiges Prinzip an. Grund dafür ist, dass in Mexiko Tourismusunternehmen nicht miteinander kooperieren, um die Lernenden gemeinsam auszubilden. Die „Organisationsstruktur der Partner_innen“ spielt im Gegensatz zur empirischen Forschung von

Fortwengel und Sydow (2018) keine Rolle, weil die Unternehmen direkt mit den Berufsbildungseinrichtungen kooperieren und keine weiteren Akteure beteiligt sind (s. auch z. B. Abschnitt 7.2.5).

Dagegen sind für erfolgreiche Kooperationen im mexikanischen Berufsbildungssystem folgende Prinzipien wichtig: „Sicherheit, Mobilität und Klima der Umgebung der Lernorte“, „Länge der Praxisphasen“, „Besonderer Umgang mit Minderjährigen“, und „Unvorhergesehene Umwelteinflüsse“. Die genannten Prinzipien sind im wissenschaftlichen Diskurs noch nicht ausführlich im Kontext für erfolgreiche Kooperationen betrachtet worden. Die Folgen der Pandemie sind möglicherweise zwar nur für einen gewissen Zeitraum bedeutsam, werden aber beispielhaft für andere gravierende Umwelteinflüsse angesehen.

Aus den Ausführungen wird ersichtlich, dass neu entwickelte Modell aus Abschnitt 2.4 für den mexikanischen Kontext anzupassen ist. Demnach sind folgende Prinzipien bedeutend (in schwarzer Schrift die Prinzipien, die die Erkenntnisse des wissenschaftlichen Diskurses stützen und in grüner Schrift die neuen Prinzipien). Alle Prinzipien sind als gleichwertig anzusehen, weil keine Gewichtung vorgenommen wurde (s. auch Abschnitt 2.4):

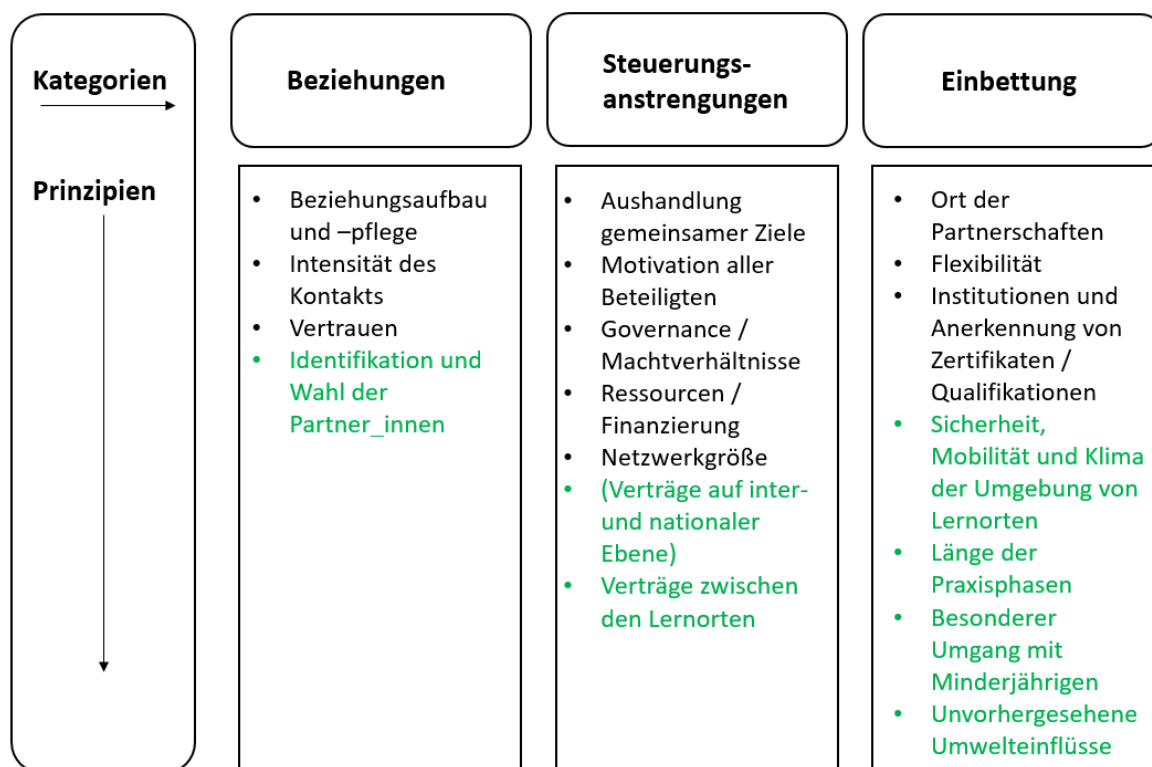


Abbildung 4: Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen im mexikanischen Berufsbildungssystem (Darstellung der Autorin)

8.2 Reflexion des Modells der notwendigen Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen

Die Prinzipien für erfolgreiche können kritisch betrachtet werden. Beispielsweise kristallisieren Caves et al. (2019) verschiedene „Determinanten“ (Prinzipien) aufgrund eines literature reviews heraus, die für die Umsetzung von Bildungsreformen zu beachten sind. Sie schreiben in ihrem Fazit (ebd., S. 114): „Generally, we are missing a strong theoretical approach to explaining implementation success and failure“. Im Gegensatz dazu kritisiert Gessler (2019) die „6 P Strategy“ von Pilz (2017a). In der „6 P Strategy“ geht es um sechs Prinzipien, die für einen erfolgreichen Berufsbildungstransfer zu beachten sind. Laut Gessler (2019) haben die aufgeführten Prinzipien eher einen „appellativen Charakter“ (ebd., S. 236) und keine konkrete empirische Basis. Sowohl die Prinzipien von Caves et al. (2019) als auch die Prinzipien von Pilz (2017a) sind eng mit den Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen verbunden und als Reaktion auf die geäußerte Kritik zu verstehen. In der vorliegenden Arbeit wurden sowohl theoretische Zugänge als auch empirische Befunde genutzt. In der Herleitung des Modells zeigt sich die Herausforderung, theoretische und empirische Zugänge zu nutzen, weil nicht zu jedem Prinzip theoretische Überlegungen existieren. Beispielsweise sei in diesem Kontext an das Prinzip „Organisationsstruktur der Partner_innen“ erinnert (s. Abschnitt 2.3.3.3). Auch zu neu entdeckten Prinzipien - wie beispielsweise „Länge der Praxisphasen“ - existieren keine theoretischen Überlegungen. Um theoretische Konzepte integrieren zu können, war letztendlich der Einbezug von anderen Wissenschaftsdisziplinen notwendig.

Da in der vorliegenden Arbeit der Ansatz von Billett et al. (2007) als ein Startpunkt der Untersuchung genommen wurde (s. Abschnitt 2.4), soll ein kurzer Abgleich in tabellarischer Form erfolgen. Durch die Tabelle wird ersichtlich, dass alle genannten Prinzipien von Billett et al. (2007) trotz landesspezifischer Besonderheiten auch für erfolgreiche Kooperationen in Mexiko bedeutend sind und somit als belastbar angesehen werden können:

Prinzipien nach Billett et al. 2007	Was ist für Mexiko wichtig?
1. Gemeinsame Absichten und Zielsetzung	Duale Programme als Lösung für Probleme (z. B. Fachkräftemangel), Auftragsklärung
2. Beziehungsaufbau und -pflege zu Partner_innen	Kommunikation, persönliche Treffen
3. Kapazitäten bzw. Ressourcen für die Partnerschaftsarbeit	Strukturen, Ausrüstung, finanzielle Mittel, Humanressourcen
4. Governance und Führung	Kenntnis der Rollen, gute Koordinierung, Erstellung von Regeln
5. Vertrauen und Vertrauenswürdigkeit	Ehrlichkeit, Kontinuität der Zusammenarbeit, regelmäßiger Austausch

Abbildung 5: Die fünf notwendigen Prinzipien nach Billett et al. (2007) im mexikanischen Kontext (Darstellung der Autorin)

Einerseits lässt sich durch diesen Vergleich schließen, dass die genannten Prinzipien von Billett et al. (2007) vermutlich auch weltweit von Akteuren anderer dualer Berufsbildungssysteme beachtet werden sollten, um erfolgreich kooperieren zu können. Dabei sind landesspezifische Ausprägungen dennoch zu berücksichtigen. Beispielsweise ist beim ersten Prinzip „Gemeinsame Absichten und Zielsetzung“ auch die Auftragsklärung im mexikanischen Kontext wichtig, was bei Billett et al. (2007) nicht genannt wird. Diese Ergänzung resultiert aus dem Einbezug von deutschsprachigen Akteuren, also der Beachtung von internationalen Kooperationen im Berufsbildungsbereich. Möglicherweise sind in anderen Ländern spezifische Anpassungen oder Ergänzungen bedeutend, die aber keine Abkehr von den fünf Prinzipien bedeuten. Stattdessen können diese fünf Prinzipien möglicherweise als eine „empirische Evidenz“ bzw. als Verallgemeinerung von Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen angesehen werden (Guenther & Falk, 2019).

Andererseits wird durch die Ergebnisse ersichtlich, dass der Ansatz von Billett et al. (2007) zu erweitern ist, damit eine Zusammenarbeit im mexikanischen Berufsbildungssystem im Tourismussektor erfolgreich ist (s. auch Abschnitt 8.1). Die Prinzipien, die von Billett et al. (2007) nicht genannt werden, sind in Kurzform:

Erweiterung des Konzepts von Billett et al. (2007)	Was ist für Mexiko wichtig?
Identifikation und Wahl der Partner_innen	Identifizierung von adäquaten Mitwirkenden, Stakeholder-Analyse
Intensität des Kontakts	Regelmäßige Meetings, stetiger Austausch, Kontinuität, Verfügbarkeit von direkten Ansprechpartner_innen
Motivation aller Beteiligten	Motivation aller (z. B. von Unternehmen, Direktor_innen, Lehrkräften, Lernenden, Eltern), Erfüllung der Ansprüche und Vorgaben, Überzeugung durch Promotoren, Aufklärungsarbeit
Netzwerkgröße	Keine Involvierung von Vermittler_innen, kleine Netzwerke
Verträge auf inter- und nationaler Ebene (Prinzip ist nicht eindeutig als förderlich)	Aufgabenverteilung, zugewiesene Ressourcen

identifiziert, weitere Forschung ist notwendig.)	
Verträge zwischen den Lernorten	Absicherung des Beibehaltens des Schüler_innen- bzw. Studierendenstatus sowie eines Versicherungsschutzes der Lernenden
Ort der Partnerschaften	Analyse der Bedarfe, Beachtung der regionalen Spezifika, räumliche Nähe zu den Partner_innen
Innere Sicherheit, Mobilität und Klima der Lernortumgebung	Gewährleistung der Sicherheit von Lernenden, Erreichbarkeit des Ausbildungsbetriebes, Zeit zur Akklimatisierung
Flexibilität	Beachtung der Bedürfnisse der Unternehmen in den Curricula
Länge der Praxisphasen	Längere Praxisphasen der Lernenden
Institutionen und Anerkennung von Zertifikaten/Qualifikationen	Existenz eines rechtlichen Rahmens, Anerkennung der Abschlüsse
Besonderer Umgang mit Minderjährigen	Unterstützung der Eltern, Aufklärungsarbeit bezüglich einer Lehr-Lern-Beziehung
Unvorhergesehene Umwelteinflüsse	Anpassungen an das new normal nach der Covid-19-Pandemie

Abbildung 6: Ergänzung um 13 weitere Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Berufsbildungsbereich Mexikos (Darstellung der Autorin)

Die Untersuchungsergebnisse demonstrieren, wie facettenreich die Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen sind. Bereits Billett et al. (2007) schreiben, dass ihre fünf identifizierten Prinzipien nur als „Ideale“ anzusehen seien und Bestrebungen zur Vervollständigung der Systematik einer erfolgreichen Zusammenarbeit notwendig wären. Die vorliegende Arbeit bestätigt die Vermutung von Billett et al. (2007), denn für erfolgreiche Kooperationen sind Anstrengungen und gewisse Voraussetzungen auf der internationalen, nationalen und regionalen Ebene notwendig. Daher kann der Aussage von Martínez-Izquierdo et al. (2020, S. 331) zugestimmt werden:

„In all of these cases, the success of any reform depends on the design of interaction with the social and economic context in which it is to take place, as well as the degree of agreement and dialogue achieved between government and social actors.“

Die Untersuchung zeigt, dass die in einem Staat entwickelten Konzepte bzw. Zugänge – wie beispielsweise der Ansatz von Billett et al. (2007) – nicht vollständig oder gar ungeprüft für Berufsbildungssysteme anderer Länder übernommen werden können, weil beispielsweise kontextabhängige weitere Prinzipien relevant sind. Zum Beispiel hat das Prinzip „Besonderer Umgang mit Minderjährigen“ in Deutschland so in der Ausprägung wie in Mexiko keine Bedeutung, weil die Lernenden einen Ausbildungsvertrag mit den Betrieben abschließen und dennoch unter einem besonderen Schutz wie beispielsweise hinsichtlich der Arbeitszeiten stehen (BIBB, o. J.e; IHK Düsseldorf, 2023). Ebenso wenig können Ausbildungskonzepte dogmatisch von einem Geber- in ein Nehmerland transferiert werden (Gessler et al., 2019; Li & Pilz, 2023; Pilz, 2016b, 2023). Dennoch sind Hinweise durch die vorliegende Arbeit zu finden, durch die die fünf Prinzipien von Billett et al. (2007) belastbar sind. Ebenso sind weitere Anpassungen möglich oder gar erforderlich. Die vorliegende Arbeit zeigt, wie viele Prinzipien zu verfolgen sind, damit Kooperationen in Mexiko gelingen. Beispielsweise merken Caves et al. (2019, S. 113) hinsichtlich der Prinzipien bei der Umsetzung von Berufsbildungsreformen kritisch an: „[W]e should be wary of stagnation or repetition.“ Dies ist auch auf die Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen übertragbar. Folglich ist weitere Forschung notwendig, um Prinzipien für erfolgreiche Zusammenarbeit zu identifizieren (s. auch Abschnitt 10.1).

Darüber hinaus sind einige der ergänzenden Prinzipien bereits aufgrund des wissenschaftlichen Diskurs bekannt (s. 3. Kapitel). Daher ist erkennbar, dass im Gegensatz zur Anmerkung von Caves et al. (2019), bestimmte Prinzipien sowohl in der Literatur als auch in der Praxis als wichtig erachtet werden. Zu diesen Prinzipien zählen: „Beziehungsaufbau und -pflege“, „Intensität des Kontakts“, „Vertrauen“, „Aushandlung gemeinsamer Ziele“, „Motivation aller Beteiligten“, „Governance / Machtverhältnisse“, „Ressourcen / Finanzierung“, „Netzwerkgröße“, „Ort der Partnerschaften“, „Flexibilität“ sowie „Institutionen und Anerkennung von Zertifikaten / Qualifikationen“ (s. Abschnitt 8.1). Aus diesem Grund ist die Aussage von Dang (2016, S. 47; sehr ähnlich auch Bünning & Schnarr 2009, S. 13); zu unterstützen, der schreibt: „A multitude of factors affect the success of strategic partnerships“.

Obwohl gute Kooperationen und die Beachtung der benötigten Prinzipien erstrebenswert scheinen, ist in diesem Zusammenhang die Anmerkung von Billett et al. (2007) ebenso zu beachten: Sie schreiben, dass nicht alle Kooperationen aufrechterhalten werden müssten. Das Beenden einer Zusammenarbeit kann auch für den mexikanischen Kontext als sinnvoll angesehen werden, denn beispielsweise kritisieren Interviewte den falschen Einsatz finanzieller

Mittel von deutschsprachigen Organisationen oder bemängeln die ungenügende Vorbereitung der Lernenden für die Praxisphasen seitens der Berufsbildungsorganisationen.

Neben den verschiedenen Prinzipien ist durch die vorliegende Arbeit zusätzlich die hohe Interdependenz der Prinzipien aufgrund der zahlreichen Querverweise ersichtlich. Beispielsweise wird von den Eltern der Minderjährigen Vertrauen gegenüber den Betrieben benötigt, damit die Lernenden dort ihre Praxisphasen absolvieren können. Ebenso wird die Problematik der Beschäftigung von Minderjährigen durch die Interviewten dargestellt, weshalb diese Personengruppe als ein selbstständiges Prinzip identifiziert wurde. Einzelne Prinzipien können daher nicht isoliert betrachtet werden. Caves et al. (2019) schreiben in ihrer Arbeit, dass die Interdependenz eine hohe Bedeutung besitzt, wenn es um die Implementierung von Bildungsreformen geht. Wie die vorliegende Arbeit zeigt, sind die gegenseitigen Abhängigkeiten für erfolgreiche Kooperationen ebenfalls ein zentrales Thema (s. Kapitel 7).

Im Tourismussektor gelten viele Bedingungen wie im übrigen Dienstleistungsbereich – das ist plausibel (s. auch Kapitel 5). Dies spiegelt sich auch in den bereits bekannten Prinzipien aus dem wissenschaftlichen Diskurs wider, die aufgrund der vorliegenden Ergebnisse als belastbar angesehen werden können. Die identifizierten Prinzipien aus dem wissenschaftlichen Diskurs (s. Kapitel 3) beruhen auf Erkenntnissen der unterschiedlichsten Sektoren und nicht einzig auf der Tourismusindustrie. Somit könnten die zusammengetragenen Prinzipien und die ermittelten Prinzipien der vorliegenden Arbeit auch für andere Wirtschaftszweige gelten.

Obwohl die ermittelten Prinzipien als allgemeingültig betrachtet werden können, lassen sich dennoch einige Besonderheiten und Spezifika bezüglich des Arbeitens im Tourismussektor identifizieren. Zunächst wird ersichtlich, dass die Branche Arbeitsplätze für Personen mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen und Kompetenzen bereithält: Sowohl berufsbildende Schulen als auch duale Hochschulen bieten verschiedene duale Konzepte an. Aber auch Personen, die über einen relativ niedrigen Schulabschluss besitzen oder beispielsweise nur eine indigene Sprache sprechen, können einen Arbeitsplatz finden (s. auch Abschnitte 4.1, 7.2.3.2). Ein Unternehmen bekundet:

„Es [ist] natürlich einfacher und besser, (...) wenn jemand bestimmte Studien absolviert hat. Anderen Personen fällt es vielleicht sogar ein wenig schwer, Spanisch - unsere Sprache - zu sprechen, weil sie Maya oder eine andere Sprache sprechen. Also ist es plötzlich ein bisschen mehr Arbeit [für uns]“. (Unternehmen, I_4)

Somit sind in Mexiko diverse Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten vorhanden, es gibt keine speziellen Voraussetzungen seitens der Unternehmen, die erfüllt sein müssen (BIBB, 2022a). In diesem Kontext sind ebenfalls die vielfältigen Aufstiegschancen zu nennen, auf die die Interviewten hinweisen.

In unterschiedlichen Abschnitten der vorliegenden Arbeit lassen sich Besonderheiten des Tourismussektors beziehungsweise des Dienstleistungssektors identifizieren, die einen Einfluss auf die Prinzipien haben. Da berufliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse im Dienstleistungssektor ähnlich wichtig sind, kann nicht nur die Tourismusbranche im Betrachtungsmittelpunkt stehen. Beispielsweise schreibt Nadda (2022, S. 31) diesbezüglich: „most of these skills are relevant and transferable to the other service based industries in any economy”.

Insbesondere werden die Wichtigkeit des angemessenen Kundenkontakts und die Kundenorientierung ersichtlich (s. auch Kapitel 5). Die Ausbildungsbetriebe haben an die Lernenden diesbezüglich bestimmte Erwartungshaltungen, die sie zu erfüllen haben. Gäste sollten sich nicht über Lernende beschweren oder gar schlechte Rezensionen auf Bewertungsportalen veröffentlichen (s. auch Abschnitt 7.2.3.2, Rolle und Einfluss der Berufsbildungsorganisationen); allerdings ist das Verhalten von Gästen nicht immer von erlernten / erworbenen Kompetenzen und Umgangsformen der Beschäftigten abhängig. Hinsichtlich des Kundenkontakts sind Englischkenntnisse ebenfalls wichtig, sonst können Lernende in bestimmten Arbeitsbereichen - wie beispielsweise an der Rezeption - nicht eingesetzt werden (s. auch Abschnitt 7.2.4.2, immaterielle Ressourcen).

Weiterhin ist ersichtlich, dass die Lernenden die in den Unternehmen existierenden hierarchischen Strukturen zu akzeptieren haben (Eckelt et al., 2018; s. auch Abschnitt 7.2.3.3).

Eine weitere Besonderheit stellt der unterschiedliche Arbeitskräftebedarf dar (Mayerl et al., 2019; s. auch Kapitel 5). Möglicherweise betrifft dies verstärkt die Tourismusbranche. Beispielsweise äußern Interviewte, dass Lernende billige Arbeitskräfte seien. Eine andere Personalverantwortliche hingegen sagte, dass sie keine Lernenden in der Hochsaison akzeptieren würde, weil sie keine freien Kapazitäten für sie hätte (s. auch Abschnitt 7.2.3.3). Somit benötigt nicht nur das Personal Flexibilität, sondern auch die Berufsbildungsorganisationen sollten mit den Unternehmen Absprachen treffen, wann Praxisphasen möglich sind (BIBB, o. J.b).

Die Arbeitszeiten sind im Hinblick auf das Prinzip „Innere Sicherheit, Mobilität und Klima der Lernortumgebung“ ebenso bedeutend, weil die Lernenden oftmals nicht in den Betrieben übernachten können, sondern täglich pendeln (s. auch Guhlemann, 2014). Viele Interviewpartner_innen bieten den Lernenden die Möglichkeit an, die Busse für die Mitarbeiter_innen zu nutzen. Die Nutzung dieser Transportmöglichkeiten stellt eine Sicherheit für die Lernenden dar.

Die Ergebnisse der Untersuchung demonstrieren, dass einige Besonderheiten des Tourismussektors in den präsentierten Prinzipien enthalten sind, jedoch vor allem auch für andere Bereiche des Dienstleistungssektors übertragbar sind.

9 Reflexion des Einbezugs von Netzwerktheorien

In diesem Kapitel erfolgt eine Reflexion des Einbezugs von Netzwerktheorien, weil diese eine Basis für die vorliegende Arbeit bilden (s. Abschnitt 2.1).

Die Ergebnisse zeigen, dass - wie im Konzept von White (2008) - im mexikanischen Berufsbildungssystem diverse soziale Netzwerke existieren. Die Mitwirkenden schildern, mit wem sie kooperieren und mit wem nicht. So berichten beispielsweise Betriebe, mit welchen Hochschulen sie einen Kooperationsvertrag haben oder dass sie mit berufsbildenden Schulen keine Zusammenarbeit eingehen, weil die Lernenden noch nicht volljährig seien (s. Abschnitt 7.3.6). Beziehungen können aber auch instabil sein, wenn beispielsweise die Berufsbildungsorganisationen nicht umfassend proaktiv sind (s. Abschnitt 7.2.3.2).

Auch der von White (2008) genannte soziale Raum „netdom“ ist im mexikanischen Berufsbildungssystem erkennbar, denn die Kooperationspartner_innen tauschen beispielsweise Informationen aus oder es werden etwa anderen Ressourcen zur Verfügung gestellt. So werden mittels des Gruppenchats der Personalverantwortlichen in Los Cabos Lernende schneller in Betriebe vermittelt oder deutsche Akteure finanzieren Berufsbildungsprojekte in Mexiko (s. Abschnitte 7.2.2 und 7.2.4.2). Auch die Existenz der unterschiedlichen Netzwerkdomänen wird in Mexiko deutlich. Beispielsweise treffen sich Unternehmen in formalen Meetings der Verbände, um sich über aktuelle Angelegenheiten, wie etwa den Transport der Touristen, auszutauschen (s. Abschnitte 7.1.2 und 7.2.2). Im Gegensatz dazu geht es beispielsweise innerhalb von Lernortkooperationen um Absprachen, die wie beschrieben vertragliche Vereinbarungen oder zu erwerbende Kompetenzen der Lernenden beinhalten (s. Abschnitte 7.2.3 und 7.2.7). Folglich ergeben sich in Mexiko unterschiedliche Akteurskonstellationen – abhängig vom Thema (White, 2008).

Die Kommunikation ist in Mexiko – genauso wie in der Netzwerktheorie von White (2008) dargestellt – ein zentrales Element (s. Abschnitt 7.1.2). Auch in Bezug auf andere Prinzipien ist Kommunikation wichtig, wie unter anderem hinsichtlich der Aushandlung gemeinsamer Ziele oder der Bedeutung der Governance/Machtverhältnisse (z. B. Abschnitte 7.2.1 und 7.2.3). Durch Kommunikation können Vereinbarungen getroffen und das Verständnis der Rollen geklärt werden.

Die Ergebnisse zeigen ebenfalls, dass sich die Beziehungen zwischen den Organisationen auf den von White (2008) genannten Aspekt der Geschichten stützen (s. Abschnitt 2.1). Die Beteiligten können aufgrund von Ereignissen ihre Beziehungen mehrperspektivisch einordnen,

denn beispielsweise werden Lernende unterschiedlich gut von den Berufsbildungsorganisationen für die Praxisphasen vorbereitet. Andererseits kann die Zusammenarbeit auch als positiv bewertet werden, weil, wie mehrfach hervorgehoben, deutschsprachige Akteure aufgrund von Beratungsgesprächen oder der zur Verfügung gestellten Ressourcen unterstützend wahrgenommen werden. Somit können eigene Handlungsweisen entwickelt oder intendiert und Erwartungen gegenüber anderen Mitwirkenden formuliert werden.

Der von White (2008) genannte Aspekt der Disziplinen ist ebenso vorhanden. In Mexiko existieren verschiedene Konzepte, um Ziele - wie die Ausbildung von Fachkräften - zu erreichen (Abschnitt 7.2.1). Es gibt gewisse „Spielregeln“ aufgrund der jeweiligen Rollen oder der vorhandenen Machtverhältnisse (Abschnitt 7.2.3). Insbesondere bilden zwei Disziplinen den Schwerpunkt: „Councils“ und „Arena“ (White, 2008): Die Mitwirkenden versuchen einerseits ihren jeweiligen Einfluss zu stärken. Insbesondere ist dies im erheblichen Einfluss des mexikanischen Bildungsministeriums ersichtlich, nach dessen Vorgaben die Akteure der Sekundarstufe II zu handeln haben (Abschnitt 7.2.3). Andererseits gibt es eine Bewertungsordnung, die darüber entscheidet, ob Organisationen in ein Netzwerk einbezogen oder ausgeschlossen werden. Als ein Beispiel kann hier der mexikanische Arbeitgeberverband genannt werden, der nun nicht mehr obligatorisch involviert sein muss (s. z. B. Abschnitt 7.1.1)

Außerdem ist der Aspekt der Einbettung in Mexiko erkennbar wie etwa die Herausforderung für Lernende, ihre Praxisphase bei hohen Temperaturen absolvieren zu können oder die Möglichkeit, Partner_innen aufgrund der geographischen Nähe treffen zu können (Abschnitte 7.3.1 und 7.3.2). Ebenfalls gibt es in Mexiko viele Institutionen (Abschnitt 7.3.5). Exemplarisch sei hier noch einmal der „Acuerdo Secretarial“ genannt, der die Grundlage für die Umsetzung von dualen Programme der Sekundarstufe II bildet.

Durch die Beispiele wird deutlich, dass die von White (2008) genannten Aspekte auch für den mexikanischen Kontext anwendbar sind und somit seine Netzwerktheorie ein geeignetes Konstrukt darstellt, um die sozialen Phänomene zu erklären und sichtbar zu machen. Somit kann der Auffassung von Clemens (2015) gefolgt werden, dass nicht nur für die Erziehungswissenschaft, sondern auch für die Berufsbildungsforschung die Netzwerktheorie von White (2008) ein analytisches Potenzial bietet. Generell ist der Einbezug einer Netzwerktheorie sinnvoll, denn:

„It is an approach that is specifically designed to grasp the most important features of social structures and it is unrivalled in this task. It can be used to explore social

relations themselves and also the cultural structures of norms and ideas that help to organise those relations in conjunction with material circumstances” (Scott, 2012, S. 85).

Im deutschen wissenschaftlichen Diskurs der Erwachsenenpädagogik gibt es kaum Veröffentlichungen, „die auf ein neues theoretisches Paradigma hinweisen“ (Clemens, 2016, S. 123). Folglich werden Begriffe - beispielsweise Akteur - der Netzwerktheorie nicht thematisiert. Dennoch werden Netzwerkbegriffe oftmals in der Alltagssprache mit subjektbezogenem Verständnis genutzt (Clemens, 2016; Rehl & Gruber, 2007). Rehl und Gruber (2007, S. 244) schreiben: „Netzwerk‘ oder ‚networking‘ [ist] meist äußerst normativ besetzt. Es existieren etliche subjektive Theorien darüber, was gute und effektive Netzwerke auszeichnet.“

In der vorliegenden Arbeit wurde daher ein theoretischer Zugang genutzt, um die verwendeten Begriffe zu definieren und um anschließend die benötigten Prinzipien zu präsentieren, die für erfolgreiche Kooperationen relevant sind. Folglich wäre diese Vorgehensweise für zukünftige (internationale) Berufsbildungsforschungsaktivitäten sicherlich ein Hilfsmittel, um Netzwerke vertiefend zu verstehen. Da weltweit Berufsbildungssysteme differieren (Busemeyer & Trampusch, 2012, Pilz 2017a), ergeben sich unterschiedliche soziale Beziehungen, die durch die Nutzung von Netzwerkkonzepten untersucht werden können. Dabei ist aber anzumerken, dass viele netzwerktheoretische Ansätze existieren. Beispielsweise war bis vor kurzem noch der mathematische Ansatz vorherrschend (Scott, 2011). Da aber insbesondere die Beziehungen und nicht die Netzwerke an sich im Mittelpunkt der Arbeit standen, war der Ansatz von White (2008) hilfreich. Folglich kann nicht nur die Erziehungswissenschaft ihn sinnvoll verwenden, sondern auch die Berufsbildungsforschung (Clemens, 2016).

10 Schlussbetrachtung

In der vorliegenden Arbeit stand die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure im Mittelpunkt, weil bisher ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen im Berufsbildungsbereich innerhalb des Tourismussektor Mexikos vorliegt. Dem Defizit konnte mittels der Untersuchung begegnet werden. Insgesamt wird deutlich, dass verschiedene Prinzipien auf unterschiedlichen Ebenen (international, national, regional) zu beachten sind, damit eine Zusammenarbeit positiv verläuft. Die vorgefundenen Prinzipien lassen sich den drei Kategorien „Beziehungen“, „Steuerungsanstrengungen“ und „Einbettung“ zuordnen (s. Kapitel 7).

Zur Kategorie „Beziehungen“ gehören die Prinzipien „Identifikation und Wahl der Partner_innen“, „Beziehungsaufbau und –pflege“, „Intensität des Kontakts“ und „Vertrauen“. Der Kategorie „Steuerungsanstrengungen“ sind folgende Prinzipien zugeordnet: „Aushandlung gemeinsamer Ziele“, „Motivation aller Beteiligten“, „Governance/Machtverhältnisse“, „Ressourcen/Finanzierung“, „Netzwerkgröße“, „Verträge auf inter- und nationaler Ebene“ und „Verträge zwischen den Lernorten“. Die Prinzipien „Ort der Partnerschaften“, „Innere Sicherheit, Mobilität und Klima der Lernortumgebung“, „Flexibilität“, „Länge der Praxisphasen“, „Institutionen und Anerkennung von Zertifikaten/Qualifikationen“, „Besonderer Umgang mit Minderjährigen“ und „Unvorhergesehene Umwelteinflüsse“ können mit der Kategorie „Einbettung“ verbunden werden. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die bereits aus dem wissenschaftlichen Diskurs bekannten Prinzipien – bis auf das Prinzip „Organisationsstruktur der Partner_innen“ – bestätigt werden können. Gleichzeitig werden aber neue mexikospezifische Aspekte bei den einzelnen Prinzipien ersichtlich. Zusätzlich sind weitere Prinzipien, die bisher noch nicht bekannt waren wichtig, damit eine Zusammenarbeit in diesem Land erfolgreich ist (s. Kapitel 7 und 8).

Zusammenfassend demonstrieren die Befunde, dass für die genannten Untersuchungsregionen Mexikos Kooperationen im Tourismussektor gelingen, wenn die präsentierten Prinzipien der Kapitel 7 und 8 berücksichtigt werden. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist für alle Akteursgruppen von Vorteil, sie profitieren durch die Umsetzung von dualen Programmen. Beispielsweise können so Fachkräfte ausgebildet werden und Lernende verfügen durch die Angebote bereits über praktische Erfahrungen. Daneben können auch andere erfolgreiche Ausbildungsarrangements existieren (Gesser, 2017a; Peters, 2019).

10.1 Limitationen der Untersuchung und zukünftige Forschungsaktivitäten

Wie in dieser Arbeit dargestellt, wurde die Untersuchung auf der Basis wissenschaftlicher Gütekriterien durchgeführt. Trotz dieser Bezüge sind auch Limitationen ersichtlich, die Auswirkungen auf die Aussagekraft der Befunde haben.

In den Kapiteln 2 und 3 wurden der Stand der Forschung und die theoretischen Zugänge präsentiert, die die Grundlage für die Analyse der vorliegenden Studie bilden. In diesen Kapiteln wurde auf multidisziplinäre Erkenntnisse zurückgegriffen, um der Forschungsfrage nachzugehen. Der Vorteil besteht darin, bereits verfügbares Wissen einzubeziehen und den Untersuchungsschwerpunkt zu präzisieren. Durch diese Vorgehensweise besteht jedoch die Gefahr, dass andere relevante theoretische Konzepte nicht einbezogen wurden. Infolgedessen ist eine allumfassende Beantwortung der Forschungsfrage nicht möglich. Jedoch können die hier präsentierten Ergebnisse einen Ansatz für weitere Forschungen bieten.

In Kapitel 6 wurde die methodologische Herangehensweise beschrieben, durch die sich weitere Limitationen ergeben: Einerseits wurden nur drei Regionen Mexikos in dieser Studie beachtet und andererseits nur eine begrenzte Anzahl an Akteuren befragt. Im Hinblick auf die befragten Akteure ist anzumerken, dass insbesondere die deutschsprachigen Interviewten nicht alle im Tourismussektor tätig sind. Daraus resultiert eine weitere Limitation, weil branchenübergreifende Aussagen getroffen wurden. Außerdem existieren Befunde mit anderen Forschungsfragen zur Berufsbildung im Tourismussektor in den mexikanischen Bundesstaaten Jalisco und Hidalgo (z. B. Hunink & Raesfeld, 2022). Darüber hinaus lag der Schwerpunkt der Untersuchung einzig auf dem Tourismussektor. Laut Guenther und Falk (2019) sind Verallgemeinerungen in der qualitativen Forschung auch für den Bereich der Berufsbildung möglich, sogar unbedingt notwendig. Daher können Verallgemeinerungen für gelingende Kooperationen in der Berufsbildung in Mexiko als vertretbar gelten, denn beispielsweise ist das Arbeiten in der Tourismusbranche ähnlich wie in anderen Dienstleistungssektoren (s. auch Abschnitt 8.2). Möglicherweise sind jedoch in anderen Branchen weitere Prinzipien für erfolgreiche Kooperationen wichtig. Außerdem sind die Grundsätze für andere Länder und andere Wirtschaftszweige nicht generalisierbar, weil allein schon in Lateinamerika die Organisation und Systematik der Berufsbildung differiert (Schrank, 2020).

Weiterhin ist kritisch anzumerken, dass viele Interviews aufgrund der Covid-19-Pandemie nur online stattfinden konnten. Somit konnten oftmals keine Beobachtungen vor Ort stattfinden, um Aussagen der Gesprächspartner_innen zu überprüfen. Durch den Einbezug vieler

verschiedener Akteursgruppen und der damit vorhandenen Multiperspektive wurde dieser Limitation jedoch begegnet, weil Aussagen anderer Organisationen verifiziert werden konnten.

Außerdem wäre es sinnvoll, eine Längsstudie durchzuführen, weil die Untersuchung zeigt, dass sich Einflüsse verändern. Beispielsweise gab es zu Anfang staatliche Stipendien für die Teilnahme am MMFD. Unter der Regierungsführung von López Obrador wurde die Vergabe der Stipendien eingestellt (s. auch Abschnitt 7.2.4). Die vorliegende Arbeit demonstriert, dass sich Voraussetzungen und Gegebenheiten ändern können wie beispielsweise hinsichtlich des Aspekts „public commitment to vocational training“ (Busemeyer & Trampusch, 2012, S. 12).

Aufgrund der genannten Limitationen, bietet die vorliegende Arbeit Potenzial für weitere Forschung: Der Einbezug von Akteuren weiterer Wirtschaftszweige und von anderen Staaten sowie die Durchführung einer Längsstudie können die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung ergänzen.

Wie an verschiedenen Stellen in den vorherigen Kapiteln bereits angemerkt, ist ebenfalls weitere Forschung hinsichtlich bestimmter Aspekte notwendig. Auf einige der möglichen Forschungsaktivitäten soll hier noch einmal eingegangen werden.

Wie Clemens (2016, S. 121) anmerkt, sind Netzwerke per se nicht neu. Aber mit Hilfe von Netzwerken „ist ein alternativer Blick auf das Ganze sozialer Phänomene“ möglich. Auch in der vorliegenden Arbeit hat die Netzwerkforschung einen Rahmen geboten, um soziale Phänomene sichtbar zu machen (z. B. Kapitel 9). Ableitend können weitere international angelegte Forschungsaktivitäten hinsichtlich größerer Netzwerke in der Berufsbildungsforschung wichtige Erkenntnisse liefern, denn beispielsweise sind deutschsprachige Organisationen ebenfalls in anderen Ländern aktiv (z. B. Fontdevila et al., 2022; Wiemann et al., 2019). Aus diesem Grund existieren Netzwerke auf internationaler, nationaler und regionaler Ebene (Herod, 2003), die es zu erforschen gilt.

Darüber hinaus ist weitere Forschung hinsichtlich der Zusammenarbeitsformen notwendig (s. Abschnitt 7.1.2). Wie bereits Gessler (2017b) anmerkt, sind präzise Ergebnisse nur möglich, wenn langfristige Beobachtungen erfolgen. In der vorliegenden Arbeit ist bereits dokumentiert, dass die Mitwirkenden unterschiedlich stark miteinander kooperieren. Da die Art der Zusammenarbeit aber nicht das unmittelbare Forschungsinteresse war, können keine eindeutigen Aussagen getroffen werden.

Im Abschnitt 7.2.2.2 ging es um die Motivation der Berufsbildungsorganisationen. Es ergab sich die Frage, wie die Motivation der Lehrkräfte gesteigert werden kann, ob mehr

Verbesserungen notwendig seien als nur die Zahlung eines höheren Lohns. Außerdem wird im internationalen Diskurs verstärkt die fehlende Motivation der Unternehmen aufgezeigt (z. B. Oeben & Klumpp, 2021; Wieland, 2015). Daher sollte untersucht werden, ob nicht nur bei den Betrieben, sondern auch bei den Berufsbildungseinrichtungen die Motivation verstärkt zu erforschen ist.

Ebenfalls bietet sich Studien hinsichtlich der Governance der deutschsprachigen Akteure an, die im Transfer von Berufsbildung involviert sind, da bisher nur wenige Erkenntnisse beispielsweise hinsichtlich der Konkurrenz existieren (Fontdevila et al., 2022, s. auch Abschnitte 7.2.3.4 und 7.2.3.5).

Es ist aber nicht nur weitere Forschung hinsichtlich der Governance der deutschsprachigen Akteure möglich, sondern auch eine genauere Untersuchung hinsichtlich der Perspektive der drei Akteursgruppen (Unternehmen, Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit, kommerzielle Bildungsanbieter_innen). Die Befunde zeigen, dass die Akteure jeweils anders denken und agieren, da sie unterschiedliche kulturelle Prägungen besitzen. Unter anderem werden Verträge aus unterschiedlichen Logiken – wie beispielsweise aufgrund von Sicherheitsaspekten oder Imagegründen (s. Abschnitte 7.2.6 und 7.2.7) – geschlossen. In der vorliegenden Arbeit wurden jedoch alle drei Perspektiven beachtet, um ein breiteres Forschungsergebnis zu erhalten.

Wie im Abschnitt 7.2.6 aufgezeigt, ist beim Prinzip „Verträge auf inter- und nationaler Ebene“ nicht eindeutig feststellbar, ob sich Abkommen förderlich oder hemmend auf Kooperationen auswirken. Daher ist diesbezüglich weitere Forschung notwendig.

Schließlich ist zu erforschen, wie sich das „new normal“ nach der Covid-19-Pandemie im mexikanischen Berufsbildungsbereich entwickelt und welche Veränderungen sich ergeben haben. Daraus entsteht die Frage, inwieweit das new normal Einfluss auf eine erfolgreiche Zusammenarbeit hat.

Zusammenfassend wird ersichtlich, dass durch die vorliegende Arbeit weitere und auch neue Fragen aufgeworfen werden. Weitere Forschung ist erstrebenswert, um neue Erkenntnisse zu gewinnen und Antworten zu erhalten.

10.2 Implikationen für Länder des Globalen Südens

Wie im Abschnitt 2.1 dargestellt, kooperieren viele Akteure, um duale Programme anzubieten. Im 3. und im 7. Kapitel standen die Prinzipien im Fokus, die Kooperationen fördern und ermöglichen. Aufgrund dessen können nun Implikationen für Mitwirkende aufgezeigt werden.

Zunächst ist eine prospektive Analyse aller Beteiligten förderlich, weil jede Partnerschaft unterschiedliche Prinzipien benötigt, um erfolgreich zusammen zu arbeiten. Amery (2000, S. 30) schreibt:

„Organizations might wish to consider ways to foster partnership working, such as joint training initiatives with partner organizations or professional groups [...]. It will be important to identify those factors that enable sustained commitment to working together”.

Durch diese Vorgehensweise können Kooperationen langfristig bestehen und sie vermag das Scheitern von Partnerschaften zu verhindern. Ebenso könnte das entwickelte Modell aus dem Abschnitt 8.1 als Ausgangslage für erfolgreiche Kooperationen insbesondere im Dienstleistungssektor auf internationaler, nationaler und regionaler Ebene dienen (s. Abschnitt 8.2).

Darüber hinaus ist es wichtig, dass nicht nur eine Akteursgruppe betrachtet, sondern alle involvierten Organisationen der internationalen, nationalen und regionalen Ebene in die Analyse einbezogen werden. Wenn beispielsweise duale Programme in andere Länder transferiert werden, so sind insbesondere die deutschsprachigen Organisationen in der deutsch- oder englischsprachigen Literatur im Fokus (Toepper et al., 2022). Folglich ist ebenfalls die Perspektive der einheimischen Beteiligten zu berücksichtigen, um Rückschlüsse für erfolgreiche Kooperationen ziehen zu können. Insbesondere, wenn ein breites Ökosystem mit diversen Akteuren existiert, können Konstellationen nur mit Hilfe einer regionalen Perspektive erklärt werden (z. B. Bravo et al., 2022). Dennoch sollten nicht nur die lokalen Organisationen Beachtung finden, denn auch die Akteure der Geberländer sind für den Erfolg eines Transfers bedeutend.

Außerdem demonstrieren die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, dass diverse Prinzipien wichtig sind, wenn duale Konzepte angeboten werden. Daraus resultiert, dass insbesondere die Umsetzung von dualen Praktiken eine Herausforderung darstellen, wenn diese in einem Land neu implementiert werden (z. B. Gonon, 2014; Li & Pilz, 2023; Weaver-Hightower, 2008). Möglicherweise könnten andere Ausbildungsformen, wie beispielsweise in

modularer Gestaltung, einfacher sein anzubieten (Euler, 2013). Ebenso wären möglicherweise schulische Ausbildungen, die (sehr kurze) Betriebspraktika beinhalten, eine weitere leichtere zu realisierende Alternative (s. auch Grollmann et al., 2019).

Zusammenfassend zeigt sich, dass für erfolgreiche Kooperationen in einem Berufsbildungssystem Anstrengungen nicht nur in Mexiko, sondern weltweit nötig sind, wenn duale Programme umgesetzt werden. So wird beispielsweise im Fall von Spanien sowohl die geringe Einigkeit als auch Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren festgestellt (Cebrián, 2018) oder die fehlende Kommunikation zwischen den Organisationen während der Implementierung von dualen Programmen aufgezeigt (Martín-Artiles et al., 2019; Marhuenda-Fluixá et al., 2017). Infolgedessen sind Prinzipien überall wichtig, um nachhaltig duale Programme umsetzen zu können.

Quellen

- Abrams, P., Borrini-Feyerabend, G., Gardner, J. & Heylings, P. (2003). Evaluating Governance: a handbook to accompany a participatory process for a protected area. Manuscript. Parks Canada and TILCEPA. Online unter: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=AF5C6101CF96FC459CE359BEB89F83D5?doi=10.1.1.378.3865&rep=rep1&type=pdf>. Zugegriffen 08. Juni 2021.
- Altrichter, H. (2009). Governance – Schulreform als Handlungskoordination. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 101(3), 240-253.
- Amery, J. (2000). Interprofessional working in health action zones: How can this be fostered and sustained? *Journal of Interprofessional Care*, 14(1), 27-30.
- Arnott, I. (2022). Hard and Soft Skills in the Sports, Events, and Tourism Industries. In V. Nadda, I. Arnott, W. Sealy, & E. Delaney (Hrsg.), *Employability and skills development in the sports, events, and hospitality industry* (S. 152-181). Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Arteaga García, A., Sierra Romero, S., & Flores Lima, R. (2010). The Vocational Training System in Mexico. Characteristics and Actors, Strengths and Weaknesses. In G. Bosch, & J. Charest (Hrsg.), *Vocational Training. International Perspectives* (S. 187–213). New York, London: Routledge.
- Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2020). *Deutschland und Mexiko: Bilaterale Beziehungen*. Berlin. Online unter: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/mexiko-node/bilateral/213654>. Zugegriffen 03. April 2020.
- Barabasch, A., Bohlinger, S., & Wolf, S. (2021). Reconstructing policy transfer in adult and vocational education and training. *Research in Comparative & International Education*, 16(4), 339-360.
- Barabasch, A., & Heller, N. (2020). The Swiss PET system and similar programs in Germany and Austria. In M. Pilz & J. Li (Hrsg.), *Comparative vocational education research enduring challenges and new ways forward* (S. 97–112). Wiesbaden: Springer VS.
- Bathelt, H., Malmberg, A., & Maskell, P. (2002). Clusters and Knowledge: Local Buzz, Global Pipelines and the Process of Knowledge Creation. *Progress in Human Geography*, 28(1), 31-56.
- Bathelt, H., & Cohendet, P. (2014). The creation of knowledge: local building, global accessing and economic development - toward an agenda. *Journal of Economic Geography*, 14(5), 869-882.

- Baum, T. (2002). Skills and training for the hospitality sector: a review of issues. *Journal of Vocational Education and Training*, 54(3), 343-354.
- Baumann, F.-A., & Vossiek, J. (2020). Zur (Un)Attraktivität dualer Erstausbildung im internationalen Vergleich. *berufsbildung, Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 74(183), 46-48.
- Benz, A. (2004). Einleitung: Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen* (S.11-28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bereday, G. Z.F. (1961). Theorie und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In W. Brezinka (Hrsg.), *Weltweite Erziehung* (Festschrift für Friedrich Schneider) (S. 139-162). Freiburg et al.: Herder.
- Berger, S., & Pilz, M. (2010). Benefits of VET. In U. Hippach-Schneider, & B. Toth (Hrsg.), *ReferNet research-report Deutschland/Germany 2009* (S. 6–49). Bonn: BIBB.
- Berliner, B. (1997). What it takes to work together: the promise of educational partnerships. Knowledge Brief. No. 14 (San Francisco, CA, WestEd).
- Bernhard, S. (2017). Harrison C. White: Identity and Control. In K. Kraemer, & F. Brugger (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Wirtschaftssoziologie* (S. 465-470). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Biebeler, H. & Schreiber, D. (2020). Ausbildung in Zeiten von Corona. Ergebnisse einer empirischen Studie zu Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Ausbildungsbetriebe. *BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung*, H. 223. Bonn: BIBB.
- Billett, S. (2000). Defining the demand side of VET: Industry, enterprises, individuals and regions. *Journal of Vocational Education and Training*, 50(1), 5-30.
- Billett, S., & Seddon, T. (2004). Building community through social partnerships around vocational education and training. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(1), 51-68.
- Billett, S., Ovens, C., Clemans, A., & Seddon, T. (2007). Collaborative working and contested practices: Forming, developing and sustaining social partnerships in education. *Journal of Education Policy*, 22(6), 637-656.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Buschfeld, D., & Euler, D. (1994). Antworten, die eigentlich Fragen sind – Überlegungen zur Kooperation der Lernorte. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 23(2), 9-13.
- Boschma, R. A. (2005). Proximity and innovation: A critical assessment. *Regional Studies*, 39(1), 61-74.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Brass, D. J., Galaskiewicz, J., Greve, H. R., & Tsai, W. (2004). Taking stock of networks and organizations: A multilevel perspective. *Academy of Management Journal*, 47(6), 795-817.
- Bravo, P., Valiente, O., Hurrell, S., & Capsaada-Munsech, Q. (2022). Private-led policy transfer: the adoption of sector skills councils in Chile. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(8), 1-18.
- Brown, P., Green, A., & Lauder, H. (2001). *High Skills. Globalization, Competitiveness and Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press.
- Brüsemeister, T. (2017). Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften – Zur Literalität von Kommunen im Programm „Lernen vor Ort“. In T. Olk, & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (S. 52-77). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Buchanan, J., Schofield, K., Briggs C., Considine, G., Hager, P., Hawke, G., Kitay, J., Meagher, G., Macintyre, J., Mounier, A. & Ryan S. (2001). *Beyond Flexibility: Skills and Work in the Future*, Sydney: New South Wales Department of Education and Training.
- Buchanan, J., Anderson, P. & Power, G. (2017). Skill Ecosystems. In J. Buchanan, D. Finegold, K. Mayhew, & C. Warhurst (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Skills and Training* (S. 444-465). Oxford: Oxford University Press.
- Büchter, K., & Gramlinger, F. (2002). Berufsschulische Kooperation als Analysekategorie: Beziehungen, Strukturen, Mikropolitik - und CULIK. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Nr. 3, Nov. 2002. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe3/buechter_gramlinger_bwpat3.html. Zugegriffen 5. Februar 2023.
- Büchter, K., & Gramlinger, F. (2004). Überlegungen zur Analyse der Wirksamkeit von Instrumenten und Maßnahmen zur Implementierung und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen

- Bildung. In F. Gramlinger, & K. Büchter (Hrsg.), *Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung* (S. 65-84). Paderborn: Eusl- Verlagsgesellschaft mbH.
- Budría, S., & Telhado-Pereira, P. (2009). The contribution of vocational training to employment, job-related skills and productivity: evidence from Madeira. *International Journal of Training and Development*, 13(1), 53-72.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (o. J.a). Deutschland unterstützt Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung in Mexiko. Bonn. Online unter: <https://www.bibb.de/de/39046.php>. Zugegriffen 21. März 2020.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (o. J.b). Ausbildung im Gastgewerbe praktisch umsetzen. Drei neue Publikationen geben Hilfestellung im Ausbildungsalltag. Bonn. Online unter: <https://www.bibb.de/de/159153.php>. Zugegriffen 29.06.2023.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (o. J.c). Hotelfachmann / Hotelfachfrau. Bonn. Online unter: <https://www.bibb.de/de/153696.php>. Zugegriffen 29.06.2023.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (o. J.d). Informationen zu Aus- und Fortbildungsberufen. Hotelfachmann/Hotelfachfrau (Ausbildung). Bonn. Online unter: https://www.bibb.de/dienst/berufesuche/de/index_berufesuche.php/profile/apprenticeship/hofa22. Zugegriffen 29.06.2023.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (o. J.e). Begründung des Ausbildungsverhältnisses. Bonn. Online unter: https://www.foraus.de/de/themen/foraus_107843.php. Zugegriffen 07. Februar 2023.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2015). *New alliance in German-Mexican vocational education and training cooperation*. Bonn: BIBB.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2022a). *Hotelfachmann/-frau. Kaufmann/-frau für Hotelmanagement*. Bonn: BIBB.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2022b). *Fachkraft Küche. Koch/Köchin*. Bonn: BIBB.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2022c). *Fachkraft für Gastronomie. Fachmann/-frau für Restaurants und Veranstaltungsgastronomie. Fachmann/-frau für Systemgastronomie*. Bonn: BIBB.

- Bundesverband der Deutschen Industrie e.V. (BDI) (2021). Mexiko – bedeutender Standort für die deutsche Industrie. Berlin. Online unter: <https://bdi.eu/artikel/news/mexiko-bedeutender-standort-fuer-die-deutsche-industrie/>. Zugegriffen 12. Juni 2021.
- Bünning, F., & Schnarr, A. (2009). Forging Strategic Partnerships between Stakeholders in TVET - Implications for the Vietnamese Vocational Education and Training System. In Federal Ministry for Economic Cooperation and Development (Hrsg.): Linking Vocational Training with the Enterprises – Asian Perspectives. Bonn: InWent – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH.
- Busemeyer, M., & Trampusch, C. (2012). The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In M. Busemeyer, & C. Trampusch (Hrsg.), *The Political Economy of Collective Skill Formation* (S. 3-38). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Cáceres-Reebs, D., & Schneider, U. (2013). Berufsausbildung in Mexiko – Wie das Land das duale Modell tropenfest macht. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42(5), 11-15.
- Callan, V., & Ashworth, P. (2004). Working together. Industry and VET provider training partnerships. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. J. (2009). “Mode 3” and “Quadruple Helix”: Toward a 21st Century Fractal Innovation Ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46(3/4), 201-234.
- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. J. (2010). Triple Helix, Quadruple Helix and Quintuple Helix and how do knowledge, innovation and the environment relate to each other? A proposed framework for a trans-disciplinary analysis of sustainable development and social ecology. *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development*, 1(1), 41-69.
- Caves, K. M., Baumann, S., & Renold, U. (2019). Getting there from here: a literature review on vocational education and training reform implementation. *Journal of vocational education & training*, 73(1), 95-126.
- Cebrián, V. D. (2018). The origin of dual system and vocational training in Aragón (Spain). *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 371-384.
- Clemens, I. (2015). *Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft. Die Potentiale der Netzwerktheorie für eine kulturwissenschaftliche und kulturtheoretische Ausrichtung der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Clemens, I. (2016). *Netzwerktheorie und Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Clement, U. (2013). *Imageverbesserung beruflicher Bildung*. Bonn: GIZ. Online unter: <https://www.giz.de/fachexpertise/downloads/giz2014-0166de-image-berufliche-bildung.pdf>. Zugegriffen 06. Februar 2023.
- Clement, U. (2015). Politische Steuerungslogiken beruflicher Bildung: Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Governance beruflicher Bildung. In S. Bohlinger, & A. Fischer (Hrsg.), *Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik: Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 25-55). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Clement, U., Fuentes, P. G., Gold, S., Hunink, C., & Raesfeld, L. (2021). Social Representation of Non-Academic Work in Mexico in the Light of Cultural Artefacts. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8(4), 90-112.
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (o. J.): What is the CONALEP. National College of Technical Professional Education. Online unter: <http://www.conalep.edu.mx/English/Paginas/default.aspx>. Zugegriffen 03. Februar 2021.
- Comyn, P., & Brewer, L. (2018). Employment Working Paper No. 242. Does work-based learning facilitate transitions to decent work? Geneva: International Labour Office (ILO).
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2018). *Pobreza en México. Resultados de pobreza en México 2018 a nivel nacional y por entidades federativas*. Online unter: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza-2018.aspx>. Zugegriffen 26. Februar 2021.
- Consejo Nacional Empresarial Turístico (CNET) (2019). *Panorama de la actividad turística en México. Información para la toma de decisiones de los empresarios*. Online unter: https://5b8fdb8f-6877-45b1-9978-b15ebd2dd5b1.filesusr.com/ugd/dcc21b_7b69451b53684f939e691ceab4222040.pdf. Zugegriffen 21. Februar 2021.
- Consejo Nacional Empresarial Turístico (CNET) (2020). *Panorama de la actividad turística en México. Información para la toma de decisiones de los empresarios*. Online unter: https://5b8fdb8f-6877-45b1-9978-b15ebd2dd5b1.filesusr.com/ugd/dcc21b_32c5374a67484fce934236d851c7b47f.pdf. Zugegriffen 21. Februar 2021.

- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) (2020). ¿Qué es COPAES? Mexiko-Stadt. Online unter: <https://www.copaes.org/copaes.html#mision>. Zugegriffen 01. November 2020.
- Cruz Ruiz, L. P., & Hahm, E. (2013). Das Bildungswesen in Mexiko. In C. Adick (Hrsg.), *Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung*, 11. *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik* (S. 259–278). Münster: Waxmann.
- Culpepper, P. D. (2003). *Creating cooperation. How states develop human capital in europe*. Ithaca: Cornell University Press.
- Dang, V. H. (2016). The relationships between the vocational education training providers and enterprises: Theory and practice. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 4 (2), 47-53.
- Datur Sector (o. J.). *Información Turística por Entidad Federativa*. Gobierno de México. Online unter: <https://www.datatur.sectur.gob.mx/SitePages/InfTurxEdo.aspx>. Zugegriffen 06. Oktober 2021.
- Davies, B., & Hentschke, G. (2006). Public-private partnerships in education: insights from the field. *School Leadership and Management*, 26(3), 205-226.
- Deissinger, T. (2010). Dual system. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Hrsg.), *International encyclopedia of education*, 8, (3rd ed.) (S. 448-454). Oxford: Elsevier.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964). *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 – 1965*. Gesamtausgabe. Stuttgart: Ernst Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1974). *Gutachten und Studien der Bildungskommission. Die Bedeutung verschiedener Lernorte in der beruflichen Bildung*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Deutscher Bundestag (2013). *Unterrichtung durch die Bundesregierung. Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand*. Drucksache 17/14352, Berlin. Online unter: https://www.govet.international/dokumente/pdf/Strategiepapier_der_Bundesregierung_zur_internationalen_Berufsbildungszusammenarbeit.pdf. Zugegriffen 01. März 2023.

- Dohmen, D. (2016). Finanzierung nicht-staatlicher Akteure in der beruflichen Ausbildung. In GIZ (Hrsg.): *Governance und Finanzierung kooperativer Berufsbildung* (S. 67-94). Bonn: GIZ.
- Doner, R., & Schneider, B. R. (2019). Technical education in the middle income trap: Building coalitions for skill formation. *The Journal of Development Studies*, 56(4), 680-697.
- Dyer, J. H., & Chu, W. (2000). The determinants of trust in supplier-automaker relationships in the U.S., Japan, and Korea. *Journal of International Business Studies*, 31(2), 259-285.
- Eckelt, M., & Lehmkuhl, K. (2018). Duale Ausbildung – nur zweite Wahl? In M. Eckelt, K. Lehmkuhl, & S. Wolf (Hrsg.), *Duale Ausbildung im Tourismus - das Projekt MENDI* (S. 179-190). Bielefeld: wbv Publikation.
- Eckelt, M., Lehmkuhl, K., & Wolf, S. (2018). Berufsbildungszusammenarbeit als Teil der deutsch-griechischen Beziehungen. In M. Eckelt, K. Lehmkuhl, & S. Wolf (Hrsg.), *Duale Ausbildung im Tourismus - das Projekt MENDI* (S. 15-30). Bielefeld: wbv Publikation.
- Eckelt, M. (2022). Krise ohne Reaktion? Die Folgen der Corona Pandemie auf dem dualen Ausbildungsmarkt im Licht der Berufsbildungsstatistik und die berufsbildungspolitische Reaktion. In D. Heisler, & J. A. Meier (Hrsg.), *Berufsausbildung zwischen Hygienemaßnahmen und Lockdown(s). Folgen für die schulische und außerschulische Berufsausbildung in Schule, im Betrieb und bei Bildungsträgern* (S. 49-74). *Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Hauptreihe, Band 65*. Bielefeld: wbv Media.
- Elliot, A. & Fryer, J. (2008). The goal construct in psychology. In J. Shah & W. Gardner (Hrsg.), *Handbook of motivation science* (S. 235-250). New York: Guilford.
- Emmenegger, P., Graf, L., & Trampusch, C. (2019). The governance of decentralised cooperation in collective training systems: a review and conceptualisation. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(1), 21-45.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Erickson, C. L., & Jacoby, S. M. (2003). The effect of employer networks on workplace innovation and training. *Industrial and Labor Relations Review*, 56(2), 203-223.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1995). The Triple Helix – University-Industry-Government relations: A laboratory for knowledge-based economic development. *EASST Review*, 14, 14-19.

- Euler, D. (Hrsg.) (2003). Handbuch zur Lernortkooperation: Band 1. Theoretische Fundierung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Euler, D. (2013). Das Duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Euler, D. (2020). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs, Handbuch Berufsbildung, 3. Auflage (S. 205-218). Wiesbaden: Springer.
- Falk, I. (2000). Leadership in vocational education and training: developing social capital through partnerships. In The Australian Vocational Education and Training Research Association (Hrsg.), Future research research future. Proceedings of the third national conference of the Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA) (S. 98-108). Alexandria, New South Wales: Australian Vocational Education and Training Research Association.
- Fassbender, U. (2022): Collective Skill Formation Regimes in Times of Covid-19: A Governance-Focused Analysis of the German Dual Training System. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 9(2), 167-194.
- Fichtner, B. (1984). Co-ordination, co-operation and communication in the formation of theoretical concepts in instruction. In M. Hedegaard, P. Hakkarainen, & Y. Engeström (Hrsg.), Learning and Teaching on a Scientific Basis: Methodological and Epistemological Aspects of the Activity Theory of Learning and Teaching. Aarhus: Aarhus Universitet, Psykologisk Institut.
- Field, J. (2000). Governing the ungovernable why lifelong learning policies promise so much yet deliver so little. *Educational Management & Administration*, 28(3), 249-261.
- Finegold, D. (1999). Creating self-sustaining, high-skill ecosystems. *Oxford Review of Economic Policy*, 15(1), 60-81.
- Fleckenstein, K., & Stieffermann, S. (2020). Mexiko. Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort 2020. Bonn: Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD).
- Fluitman, F. (1999). The Roots and Nature of Reforms in Vocational Education and Training: An Analytical Framework and Some Examples. *Prospects*, 29(1), 55-65.

- Fontdevila, C., Valiente, O., & Schneider, S. (2022). An organized anarchy? Understanding the role of German cooperation in the construction and export of the dual training model. *International Journal of Training and Development*, 26(4), 585-605.
- Fortwengel, J., & G. Jackson (2016). Legitimizing the apprenticeship practice in a distant environment: Institutional entrepreneurship through inter-organizational networks. *Journal of World Business*, 51(6), 895-909.
- Fortwengel, J., & Sydow, J. (2018). When many Davids collaborate with one Goliath: How inter-organizational networks (fail to) manage size differentials. *British Journal of Management*, 31(2), 403-420.
- Fortwengel, J., Gospel, H. F., & Toner, P. (2021). Varieties of institutional renewal: The case of apprenticeship in the US, England, and Australia. *Journal of Vocational Education and Training*, 73(1), 71-94.
- Freiling, T., Saidi, A., & Conrads, R. (2022). Lernortkooperation zu Corona-Zeiten – Belebung oder Stillstand? In D. Heisler, & J. A. Meier (Hrsg.), *Berufsausbildung zwischen Hygienemaßnahmen und Lockdown(s). Folgen für die schulische und außerschulische Berufsausbildung in Schule, im Betrieb und bei Bildungsträgern* (S. 75-94). *Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Hauptreihe, Band 65*. Bielefeld: wbv Media.
- Frommberger, D. (2007). Berufsausbildung in Deutschland vor dem Hintergrund europäischer Entwicklungen. In H. Dietrich, & E. Severing (Hrsg.), *Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)*. Bonn: BIBB.
- Frommberger, D. (2016). Steuerung und Entwicklung kooperativer Berufsbildungsstrukturen. In GIZ (Hrsg.): *Governance und Finanzierung kooperativer Berufsbildung* (S. 15-28). Bonn: GIZ.
- Fuchs, E. (2007). Networks and the History of Education. *Paedagogica Historica*, 43(2), 185-197.
- Fuchs, M. (2022). MNCs' open international strategy–local dynamics: Transfer of German ‘vocational education and training’ to emerging economies. *Critical Perspectives on International Business*, 18(1), 97-114.
- Fuhse, J. A. (2015). Theorizing Social Networks: Relational Sociology of and around Harrison White. *International Review of Sociology*, 25(1), 15-44.

- Fürstenau, B., Pilz, M., & Gonon, P. (2014). The dual system of vocational education and training in Germany – What can be learnt about education for (other) professions. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Hrsg.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (S. 427-460). Dordrecht: Springer.
- Georg, W. (2005). Vergleichende Berufsbildungsforschung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildungsforschung* (S. 186-193). Bielefeld: Bertelsmann.
- German Chamber of Commerce and Industry (GCCI) (2015). *Licht und Schatten: DIHK Onlineumfrage zur Berufsschulsituation in den IHK-Regionen*. Berlin: GCCI.
- Germany Trade and Invest (GTAI) (2020). *Wichtigster Handelspartner in Lateinamerika*. Online unter: <https://www.gtai.de/gtai-de/trade/branchen/zahlungsverhalten-und-kreditsicherung/mexiko/wichtigster-handelspartner-in-lateinamerika-525176>. Zugegriffen 12. Juni 2021.
- Gessler, M. (2017a). Educational Transfer as Transformation. A Case Study about the Emergence and Implementation of Dual Apprenticeship Structures in a German Automotive Transplant in the United States. *Vocations and Learning*, 10(1), 71-99.
- Gessler, M. (2017b). The lack of collaboration between companies and schools in the German dual apprenticeship system: Historical background and recent data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 4(2), 164-195.
- Gessler, M. (2019). Promotoren der Innovation im transnationalen Berufsbildungstransfer. In M. Gessler, M. Fuchs, & M. Pilz (Hrsg.): *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (S. 231-280). Wiesbaden: Springer VS.
- Gessler, M., Fuchs, M., & Pilz, M. [Hrsg.] (2019). *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Giannotti, F. (o. J.). *Top 10 hospitality and tourism soft skills*. Lausanne: EHL Hospitality Business School. Online unter: <https://hospitalityinsights.ehl.edu/top-10-soft-skills-hospitality-tourism>. Zugegriffen 29.06.2023.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gläser, J., Meister, M., Schulz-Schaeffer, I., & Strübing, J. (2004). Einleitung: Heterogene Kooperation. In J. Strübing, I. Schulz-Schaeffer, M. Meister, & J. Gläser (Hrsg.), *Kooperation im Niemandsland* (S. 7-24). Opladen: Leske & Budrich.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gobierno de Estado de México (o. J.). Educación dual. Mexiko-Stadt. Online unter: <https://seduc.edomex.gob.mx/educacion-dual>. Zugegriffen 25. Oktober 2022.
- Gobierno de México (o. J.a). Poder Ejecutivo. Mexiko-Stadt. Online unter: <https://www.gob.mx/gobierno>. Zugegriffen 26. Oktober 2020.
- Gobierno de México (o. J.b). Jóvenes construyendo el futuro. Mexiko-Stadt. Online unter: <https://jovenesconstruyendoelfuturo.stps.gob.mx/>. Zugegriffen 03. Februar 2021.
- Gobierno de México (1993). La ley general de educación. Mexiko-Stadt. Online unter: <http://cgsservicios.df.gob.mx/prontuario/vigente/5519.htm>. Zugegriffen 14. Januar 2023.
- Gonon, P. (2012). Entwicklungszusammenarbeit in der Berufs- und Erwachsenenbildung. Das deutsche Modell der Berufsbildung als globales Vorbild? In W. Gieseke (Hrsg.), *Reflexion zur Selbstbildung, Festschrift für Rolf Arnold* (S. 169-184). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gonon, P. (2014). Development cooperation in the field of vocational education and training: The dual system as a global role model? In M. Maurer, & P. Gonon (Hrsg.), *The challenges of policy transfer in vocational skill development. National qualification frameworks and the dual model of vocational training in international cooperation* (S. 241-259). Bern, Berlin, Brüssel, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Graf, L., Powell, J. J. W, Fortwengel, J., & Bernhard, N. (2014). *Duale Studiengänge im globalen Kontext: Internationalisierung in Deutschland und Transfer nach Brasilien, Frankreich, Katar, Mexiko und in die USA*. Siegburg: Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD).
- Graf, L., & Powell, J. J. W. (2017). How employer interests and investments shape advanced skill formation. *Cambridge University Press*, 50(2), 418-422.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Grollmann, P., Blöchle, S.-J., & Jansen, S. (2019). *Duale Ausbildung als betriebliche Strategie der Fachkräftesicherung im KFZ-Service: Fallstudien zu Motivation und Organisation im*

- internationalen Vergleich. In M. Gessler, M. Fuchs, & M. Pilz (Hrsg.), *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (S. 197-228). Wiesbaden: Springer VS.
- Guenther, J., & Falk, I. H. (2019). Generalizing from qualitative research: A reconceptualization based on vocational learning examples. In S. McGrath, M. Mulder, J. Papier, & R. Stuart (Hrsg.), *Handbook of vocational education and training* (S. 1135-1152). Cham: Springer.
- Guhleemann, K. (2014). Jung, ausgebildet – weg. Wechselpläne und Fachkräftemangel in Zeiten des Demografischen Wandels im Gastgewerbe. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 68, 45-53.
- Gulati, R., F. Wohlgezogen, & Zhelyazkov, P. (2012). The two facets of collaboration: cooperation and coordination in strategic alliances. *Academy of Management Annals*, 6(1), 531-583.
- Hall, P. A., & Soskice, D. (2001). An introduction to varieties of capitalism. In P. A. Hall, & D. Soskice (Hrsg.), *Varieties of capitalism. The institutional foundations of comparative advantage*. New York: Oxford University Press.
- Harris, R. (2001). Training reform in Australia: Implications of a shift from a supply to a demand-driven VET system. In T. Deißinger (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung* (S. 231-254). Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft.
- Harris, R., Simons, M., & Clayton, B. (2005). *Shifting mindsets. The changing work roles of vocational education and training practitioners*. Adelaide SA: NCVER.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2018). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen, *Motivation und Handeln*, 5. Auflage (S. 1-12). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Heckhausen, H. (1980). Vorwort. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen, *Motivation und Handeln*, 5. Auflage, 2018, (S. XIII-IX). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Heitmann, W. (2019). 60 Jahre internationale Förderung der Berufsbildung im Überblick: Veränderungsprozesse in der Wertschöpfungskette für Berufsbildung in der staatlichen deutschen Berufsbildungszusammenarbeit im Ausland. In M. Gessler, M. Fuchs, & M. Pilz (Hrsg.), *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (S. 59-118). Wiesbaden: Springer VS.
- Herod, A. (2003). Scale: The local and the global. In S. Holloway (Hrsg.), *Key concepts in geography* (S. 229-247). London: Sage

- Hilker, F. (1992). *Vergleichende Pädagogik – eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis*. München: Hueber.
- Hippach-Schneider, U., Krause, M., & Woll, C. (2007). *Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung*. CEDEFOP: Thessaloniki.
- Hitchcock, J., & Nastasi, B. (2014). Mixed methods for construct validation. In M. Williams, & W. P. Vogt (Hrsg.), *Innovation in Social Research Methods* (S. 249-268). Los Angeles, London u.a.: Sage.
- Hoffmann, K.-D. (2009). Regierung kontra Kartelle: Der Drogenkrieg in Mexiko. *Internationale Politik und Gesellschaft*, 2, 56-77.
- Holzer, B. (2010). Netzwerke und Systeme. Zum Verhältnis von Vernetzung und Differenzierung. In C. Stegbauer (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie: Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften* (S. 155-164). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horna, S., & Santana, L. (2012). Addressing the skills gap in Latin America: Youth employment and labor market access. Online unter: <https://www.as-coa.org/articles/addressing-skills-gap-latin-america-youth-employment-and-labor-market-access>. Zugegriffen 19. Oktober 2020.
- Hörner, W. (1996). Einführung: Bildungssysteme in Europa – Überlegungen zu einer vergleichenden Betrachtung. In O. Anweiler, U. Boos-Nünning, G. Brinkmann, D. Glowka, D. Goetze, W. Hörner, F. Kuebart, & H.-P. Schäfer (Hrsg.), *Bildungssysteme in Europa – Entwicklung und Strukturen des Bildungswesens in zehn Ländern* (S. 13-29). Weinheim: Beltz.
- Hunink, C., & Raesfeld, L. (2022). Social representation of nonacademic work from the perspective of company gatekeepers in the Mexican tourism sector. *International Journal of Training and Development*, 26(4), 629-645.
- Ibert, O., Müller, F. C., & Stein, A. (2014). *Produktive Differenzen. Eine dynamische Netzwerkanalyse von Innovationsprozessen*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Industrie- und Handelskammer Düsseldorf (2023). *Ausbildung. Minderjährige Auszubildende*. Online unter: <https://www.ihk.de/duesseldorf/ausbildung/ausbildung-von-a-z/minderjaehrige-auszubildende-2596758>. Zugegriffen 14. März 2023.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Aguascalientes 2015*. Online unter:

http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bv_inegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf. Zugegriffen 07. Februar 2023.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2019). Turismo. Producto Interno Bruto turístico, Base 2013. Online unter: <https://www.inegi.org.mx/temas/turismosat/>. Zugegriffen 21. Februar 2021.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). Resultados de la encuesta nacional de ocupación y empleo. Cifras durante el primer trimestre de 2020. Online unter: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/enoe_ie/enoe_ie2020_05.pdf. Zugegriffen 21. Februar 2021.

International Labour Organization (ILO) (2011). A skilled workforce for strong, sustainable and balanced growth. A G20 strategy. Geneva: International Labour Office.

International Labour Organization (ILO) (2014). Informal employment in Mexico: Current situation, policies and challenges. Online unter: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/--ro-lima/documents/publication/wcms_245889.pdf. Zugegriffen 19. Oktober 2020.

International Labour Organization (ILO) (2017). ILO toolkit for quality apprenticeships, Vol. 1: Guide for policy-makers. Geneva: International Labour Office.

International Marketing of Vocational Education (Imove) (2019). Mexiko: Großunternehmer beteiligen sich an neuer Ausbildungsinitiative. Online unter: https://www.imove-germany.de/de/alle_news/Mexiko-Grossunternehmer-beteiligen-sich-an-neuer-Ausbildungsinitiative.htm. Zugegriffen 03. Februar 2021.

Jansen, D. (1999). Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Opladen: Leske + Budrich.

Jansen, D. (2000). Netzwerke und soziales Kapital. Methoden zur Analyse struktureller Einbettung. In J. Weyer (Hrsg.), Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkanalyse (S. 35-65). München, Wien: Oldenbourg.

Jütte, W. (2004). Die Netzwerkanalyse als Methode erziehungswissenschaftlicher Kooperations- und Netzwerkforschung. In F. Gramlinger, & K. Büchter (Hrsg.), Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung (S. 65-84). Paderborn: Eusl- Verlagsgesellschaft mbH.

- Kale, P., Dyer, J. H., & Singh, H. (2002). Alliance capability, stock market response, and long-term alliance success: The role of the alliance function. *Strategic Management Journal*, 23(8), 747-767.
- Kale, P., & Singh, H. (2009). Managing strategic alliances: What do we know now, and where do we go from here? *Academy of Management Perspectives*, 23(3), 45-62.
- Kanter, R. M. (1994). Collaborative advantage: The Art of Alliances. *Harvard Business Review*, 72(4), 96-108.
- Kehr, H. M., Strasser, M., & Paulus, A. (2018). Motivation und Volition im Beruf und am Arbeitsplatz. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln*, 5. Auflage, (S. XIII-IX). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kilduff, M., & Tsai, W. (2003). *Social networks and organizations*. London: Sage Publications.
- King, K. (2014). Skills, competencies, and knowledge in international translation and cooperation. In M. Maurer, & P. Gonon (Hrsg.), *The challenge of policy transfer in vocational skill development. National qualifications frameworks and the dual model of vocational training in international cooperation* (S. 35–48). Bern: Peter Lang.
- Kolbe, L. J. (2020). School Gun Violence in the United States. *Journal of School Health*, 90(3), 245-253.
- Kolleck, N. (2019). Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie im Feld von Organisation und Bildung. In S. M. Weber, I. Truschkat, & C. Schröder (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 21-34). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, 50, 569-598.
- Kruse, J., Bethmann, S., Niermann, D., & Schmieder C. (2012). In und mit fremden Sprachen forschen. Eine empirische Bestandsaufnahme zu Erfahrungs- und Handlungswissen von Forschenden. In J. Kruse, S. Bethmann, D. Niermann, & C. Schmieder (Hrsg.), *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 27-68). Weinheim: Beltz/Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden, 4. Aufl.)*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.

- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kühn, I. K., & Holle, L. (2021). Internationalisation strategies of German VET providers: Core driving forces and reflections about demand. In C. Nägele, B. E. Stalder, & M. Weich (Hrsg.), *Pathways in vocational education and training and lifelong learning. Proceedings of the 4th crossing boundaries conference in vocational education and training* (S. 212–219). 4th International VET Conference Crossing Boundaries. Muttenz und Bern.
- Kühn, I. K., Peters, S., & Holle, L. (2020). Internationalisation strategies of German VET providers: What is important for business models in new markets? In C. Nägele, B. E. Stalder, & N. Kersh (Hrsg.), *Trends in vocational education and training research, Vol. III. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER)*, (S. 168–177). Vocational Education and Training Network (VETNET).
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Hrsg.): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Landeros, M. A. (2022). El Universal se consolida como el grupo de noticias líder en México. Online unter: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/el-universal-se-consolida-como-el-grupo-de-noticias-lider-en-mexico>. Zugegriffen 24. Februar 2023.
- Langer, A. (2013). Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 4. Aufl. (S. 515-526). Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Laux, H. (2009). Bruno Latour meets Harrison C. White. Über das soziologische Potenzial der Netzwerkforschung. *Soziale Systeme*, 15(2), 367-397.
- Li, J., & Pilz, M. (2023). International transfer of vocational education and training: a literature review. *Journal of Vocational Education and Training*, 75 (2), 185-218.
- Littig, P. (2018). Adäquate Kompetenz- und Leistungsnachweise für eine sich schnellwandelnde Arbeitswelt. In M. Eckelt, K. Lehmkuhl, & S. Wolf (Hrsg.), *Duale Ausbildung im Tourismus - das Projekt MENDI* (S. 207-224). Bielefeld: wbv Publikation.
- Locke, E., & Latham, G. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Perntice Hall.

- López, A. M. (2020a). Tourism in Latin America – statistics & facts. STATISTA. Online unter: <https://www.statista.com/topics/2068/travel-and-tourism-industry-in-latin-america/>. Zugegriffen 02. November 2020.
- López, A. M. (2020b). International tourism revenue in Latin America in 2017 and 2018, by subregion. STATISTA. Online unter: <https://www.statista.com/statistics/305468/international-tourism-receipts-of-latin-america-by-region/>. Zugegriffen 02. November 2020.
- Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Lunnan, R., & Haugland, S. A. (2008). Predicting and measuring alliance performance: A multidimensional analysis. *Strategic Management Journal*, 29(5), 545-556.
- Maag Merki, K., Langer, R., & Altrichter, H. (2014). Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden und Forschungsansätze in interdisziplinärer Perspektive. In K. Maag Merki, R. Langer, & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 11-26). Wiesbaden: Springer.
- MacDuffie, J. P. (2011). Inter-organizational trust and the dynamics of distrust. *Journal of International Business Studies*, 42(1), 35-47.
- Maier, T. (2020). Auswirkungen der „Corona-Krise“ auf die duale Berufsausbildung. Risiken, Konsequenzen und Handlungsnotwendigkeiten. Version 1.0. Bonn: BIBB.
- Maihold, G., & Villamar, Z. (2018). Mexiko – ein neuer politischer Aufbruch. Unklare Perspektiven der Präsidentschaft von Andrés Manuel López Obrador. *SWP Aktuell*, 43. Berlin: Stiftung Wissenschaft und Politik –SWP- Deutsches Institut für Internationale Politik und Sicherheit.
- Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D., & Vila, J. (2017). D as in dual: Research on the implementation of dual training in the Spanish vocational education system. *Educar*, 53(2), 285-307.
- Markowitsch, J., & Hefler, G. (2018). Staying in the loop: formal feedback mechanisms connecting vocational training to the world of work in Europe. *International journal for research in vocational education and training*, 5(4), 285-306.
- Markowitsch, J., & Wittig, W. (2022). Understanding differences between apprenticeship programmes in Europe: towards a new conceptual framework for the changing notion of apprenticeship. *Journal of Vocational Education & Training*, 74(4), 597-618.

- Marope, P.T.M., Chakroun, B., & Holmes, K.P. (2015). *Unleashing the potential: Transforming technical vocational education and training*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO).
- Martín-Artiles, A., Barrientos, D., Kalt, B. M., & Peña, A. L. (2019). Dual training policy: Discourses with Germany in mind. *Politica y Sociedad*, 56(1), 145-167.
- Martínez-Izquierdo, L., Torres, M., & Pereyra, M. A. (2020). Difficulties, challenges and problems in the ongoing process of Dual VET implementation in Spain: A systematic review of the scientific literature. In L. Moreno Herrera, M. Teräs, & P. Gougoulakis (Hrsg.), *Policies & Partnership with the world of work- national and cross-national perspectives. Emerging issues in research on vocational education & training*, Vol. 6 (S. 310-338). Stockholm: Atlas.
- Massey, D. (1984). *Spatial divisions of labour: Social structures and the geography of production*. New York: Methuen.
- Mayerl, M., Lachmayr, N., & Kappacher, A. (2019). *Ausbildung und Branchenerfahrungen im Tiroler Tourismus aus Sicht junger Erwachsener. Endbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf)*. Wien: öibf.
- Meister, J. C. (1998). Forging partnerships with institutions of higher education, *Technological Horizons in Education*, 26(3), 20-29.
- Meuser, M., & Nagel, U. (1994). Expertenwissen und Experteninterview. In R. Hitzler, A. Honer, & C. Maeder (Hrsg.), *Expertenwissen – Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit* (S.180–192). Opladen: Westdeutscher.
- Minkner-Bünjer, M. (2005). Mexiko und Zentralamerika: Beziehungen unter hegemonialem Einfluss der USA. *Brennpunkt Lateinamerika*, 24. Hamburg: Institut für Iberoamerika-Kunde.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage*. Berlin, Bosten: De Gruyter Oldenbourg.
- Mitchell, A. (1998). *Strategic training partnerships between the State and enterprises*. Geneva: International Labour Office.
- Mohrenweiser, J., Zwick, T., & Backes-Gellner, U. (2013). Discussion paper no. 13-037. *Poaching and firm-sponsored training: First clean evidence*. Centre for European economic research.

- Monroy, C., & Trines, S. (2019). Education system profiles. Education in Mexico. World Education Services. Online unter: <https://wenr.wes.org/2019/05/education-in-mexico-2>. Zugegriffen 31. Oktober 2020.
- Muehleemann, S., & Wolter, S. (2011). Firm-sponsored training and poaching externalities in regional labor markets. *Regional Science and Urban Economics*, 41(6), 560-570.
- Nadda, V. (2022). Employability skills. Development in hospitality. In V. Nadda, I. Arnott, W. Sealy, & E. Delaney (Hrsg.), *Employability and skills development in the sports, events, and hospitality industry* (S. 25-46). Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn: Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg: Edition Körber Stiftung.
- Niemeyer, B. (2007). Zwischen Schule und Beruf – Dilemmata einer europäisch vergleichenden Übergangsforschung. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 41(2), 132-154.
- Nokelainen, P., Pylväs, L., & Rintala, H. (2018). Skills competitions for promoting vocational excellence. In S. McGrath, M. Mulder, J. Papier, & R. Stuart (Hrsg.), *Handbook of vocational education and training* (S. 1239-1250). Cham: Springer.
- North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. New York: Cambridge University Press.
- Oeben, M., & Klumpp, M. (2021). Transfer of the German vocational education and training system - Success factors and hindrances with the example of Tunisia. *Education. Sciences*, 11(5), 247.
- Oliver, D. (2010). Complexity in vocational education and training governance. *Research in Comparative and International Education*, 5(3), 261-273.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2013). *Education at a glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2015). *Measuring well-being in Mexican States*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2017). *Tourism policy review of Mexico, OECD Studies on tourism*. Paris: OECD.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018). OECD Reviews of vocational education and training. Seven questions about apprenticeships. Answers from international experience. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019). Youth not in employment, education or training (NEET). Online unter: <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>. Zugegriffen 26. Februar 2021.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) und Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Bildung auf einen Blick 2017 OECD-Indikatoren. Paris: W. Bertelsmann Verlag für die deutsche Ausgabe.
- Ostendorf, A. (2019). Die Skill Ecosystem Perspektive als Denkraum zur Weiterentwicklung von Berufsbildungsstrukturen – eine Diskussion im Hinblick auf die digitale Transformation. In: bwp@ Spezial AT-2: Beiträge zum 13. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress, 1-14. Online unter: http://www.bwpat.de/wipaed-at2/ostendorf_wipaed-at_2019.pdf. Zugegriffen 02. März 2023.
- Palos Soto, E., & Herráiz Esteban, M. (2012). El sistema de educación dual: nuevas avenidas en la cooperación bilateral entre Alemania y México. *Revista Mexicana de Política Exterior*, 99, 97-115.
- Parnreiter, C. (2010). Global cities in global commodity chains: Exploring the role of Mexico City in the geography of global economic governance. *Global Networks*, 10(1), 35-53. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2010.00273.x>
- Pätzold, G., & Wingels, J. (2006). Kooperation in der Benachteiligtenförderung. Studie zur Umsetzung der BLK-Handlungsempfehlungen "Optimierung der Kooperation zur Förderung der sozialen und beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher". 133. Bonn: BLK.
- Pätzold, H., & Bestvater, K. (2019). „Beste Feinde“? Akteur-Netzwerk-Theorie und soziale Netzwerkanalyse als organisationspädagogische Forschungszugänge. In S. M. Weber, I. Truschkat, & C. Schröder (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 35-46). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Peters, S. (2019). *Bildungstransfer im Unternehmenskontext*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25819-1>

- Pilz, M. (2012). International comparative research into vocational training: Methods and approaches. In M. Pilz (Hrsg.), *The future of vocational education and training in a changing world* (S. 561-588). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pilz, M., & Li, J. (2014). Tracing Teutonic footprints in VET around the world? The skills development strategies of German companies in the USA, China and India. *European Journal of Training and Development*, 38(8), 745-763.
- Pilz, M. (2016a). Typologies in comparative vocational education: Existing models and a new approach. *Vocations*, 9(3), 295-314.
- Pilz, M. (2016b). Training patterns of German companies in India, China, Japan and the USA: what really works? *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 3(2), 66-87.
- Pilz, M. (2017a). Policy borrowing in vocational education and training (VET) – VET system typologies and the “6 P strategy” for transfer analysis. In M. Pilz (Hrsg.), *Vocational education and training in times of economic crisis. Lessons from around the world* (S. 473-490). Cham: Springer International Publishing.
- Pilz, M. (2017b). Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(6), 761-782.
- Pilz, M., & Fürstenau, B. (2019). Duality and learning fields in vocational education and training: Pedagogy, curriculum, and assessment. In D. Guile, & L. Unwin (Hrsg.), *The Wiley handbook of vocational education and training* (S. 311-327). Hoboken: Wiley.
- Pilz, M., & Wiemann, K. (2021). Does dual training make the world go round? Training models in German companies in China, India and Mexico. *Vocations and Learning*, 14(1), 95-114.
- Posselt, T., Salameh, N., Preissler, A., & Hudak, S. (2012). Treibende und Hemmende Faktoren im Berufsbildungsexport aus Sicht deutscher Anbieter. Leipzig: Fraunhofer MOEZ.
- Posselt, T., Abdelkafi, N., Radić, M., & Preissler, A. (2019). Berufsbildungsexport: Zentrale Bausteine der Geschäftsmodellentwicklung. In M. Gessler, M. Fuchs, & M. Pilz (Hrsg.), *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (S. 163–196). Wiesbaden: Springer VS.
- Provan, K. G., Fish, A., & Sydow, J. (2007). Interorganizational networks at the network level: A review of the empirical literature on whole networks. *Journal of Management*, 33(3), 479-516.

- Provan, K. G., & Kenis, P. (2007). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 229-252.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rakhkochkine, A. (2012). Probleme internationalen Vergleichens in der Didaktik. *Pädagogische Rundschau*, 66(6), 719-736.
- Rallet, A., & Torre, A. (2016). Geography of innovation, proximity and beyond. In H. Bathelt, P. Cohendet, S. Henn, & L. Simon (Hrsg.), *The elgar companion to innovation and knowledge creation* (S. 421-439). Cheltenham, Northampton, MA: Edward Elgar.
- Raggatt, P. (1988). Quality control in the dual system of west Germany. *Oxford Review of Education*, 14(2), 163-185.
- Ratnata, I. W. (2013). Enhancing the image and attractiveness of TVET. *TVET@Asia*, 1, 1–13. Online unter: <http://tvnet-online.asia/issue/1/ratnata-tvet1/>. Zugegriffen 02.03.2023
- Rees, G. (1997). Vocational education and training and regional development: an analytical framework. *Journal of Education and Work*, 10(2), 141-149.
- Rehrl, M., & Gruber, H. (2007). Netzwerkanalysen in der Pädagogik. Ein Überblick über Methode und Anwendung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(2), 243-264.
- Resch, K., & Enzenhofer, E. (2012). Muttersprachliche Interviewführung an der Schnittstelle zwischen Sozialwissenschaft und Translationswissenschaft. In J. Kruse, S. Bethmann, D. Niermann, & C. Schmieder (Hrsg.), *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 80–100). Weinheim: Beltz/Juventa.
- Reichenbach, B. (2015). Mexikos Wirtschaftspolitik im 21. Jahrhundert. Oligopolistische Exportwirtschaft im Schatten der USA. In B. Schröter (Hrsg.), *Das politische System Mexikos* (S. 399-422). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Remington, T. F. (2018). Public–private partnerships in TVET: adapting the dual system in the United States. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(4), 497-523.

- Roldán Vera, E. (2015). Das Bildungssystem Mexikos unter besonderer Berücksichtigung der mexikanischen Bildungshistoriographie. In V. Oelsner, & C. Richter (Hrsg.), *Bildung in Lateinamerika. Strukturen, Entwicklungen, Herausforderungen*, 15 (S. 206–227). Münster: Waxmann.
- Rüttinger, B., & Sauer, J. (2000). *Konflikt und Konfliktlösen* (3. Aufl.). Leonberg: Leonberger Fachverlag.
- Schmachtel, S., & Olk, T. (2017). Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. In T. Olk, & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften* (S. 52-77). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, H. W. (2003). Kooperation in der Berufsbildung – ein deutsches Spezifikum? In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch zur Lernortkooperation: Band 1. Theoretische Fundierung* (S. 41-59). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (2011). Typologien. *REPORT*, 34(1), 23-35.
- Schöpf, N. (2009). Standardisierung internationaler Berufskompetenz – Möglichkeiten und Grenzen aus Sicht der Forschung. In H. Loebe, & E. Severing (Hrsg.), *Mobilität steigern - Durchlässigkeit fördern: europäische Impulse für die Berufsbildung* (S. 33-48). Bielefeld: wbv Publikation.
- Schrank, A. (2020). Mobile professionals and metropolitan models: The German roots of vocational education in Latin America. *European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie*, 61(2), 185-218.
- Scott, J (2011). Social network analysis: developments, advances, and prospects. *SOCNET* 1(1), 21-26.
- Scott, J. (2012). *What is social network analysis?* London und New York: Bloomsbury Academic.
- Secretaría de Educación de Guanajuato (2020). ¿Sabes qué es la Formación Dual? Guanajuato. Online unter: <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/FormacionDual/Paginas/index.html>. Zugegriffen 27. Oktober 2020.
- Secretaría de Educación Media Superior (SEMS) (n.y.). Metodología y criterios para la implementación de los programas de formación dual. Online unter:

<http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12345/2/images/Metodologia-y-criterios-para-implementacion.pdf>. Zugegriffen 27. Februar 2021.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (o. J.). Metodología y Criterios para los Programas de Formación Dual. Mexiko-Stadt. Online unter: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12345/2/>. Zugegriffen 08. Februar 2021.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2010-2011. Mexiko-Stadt. Online unter: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2010_2011.pdf. Zugegriffen 08. Februar 2021.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). Marco Mexicano de Cualificaciones (MMC 2014) y Sistema de asignación, acumulación y transferencia de créditos académicos (SAATCA) 2014-2015. Mexiko-Stadt. Online unter: http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/carpeta_pdf/anejo5.pdf. Zugegriffen 28. Februar 2021.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2015–2016. Mexiko-Stadt. Online unter: https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/principales_cifras_d_8d13ebbb.pdf. Zugegriffen 16. September 2020.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). Principales cifras del Sistema educativo nacional 2018-2019. Mexiko-Stadt. Online unter: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf. Zugegriffen 16. September 2020.

Secretaría de Gobernación (SEGOB) (2012). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. DOF: 09/02/2012, vom 09.02.2012. Fundstelle: Diario Oficial de la Federación. Online unter: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012. Zugegriffen 26.10.2020.

Secretaría de Turismo (2016). La hotelería de la Ciudad de México. Online unter: <https://www.turismo.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Estadisticas/La%20hoteleria%20de%2>

01a%20ciudad%20de%20mexico%202013/La%20hoteleria%20de%20la%20Ciudad%20de%20Mexico.pdf. Zugegriffen 22. Februar 2021.

Secretaría de Turismo, & Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). Empleo Turístico. Online unter: <https://www.datatur.sectur.gob.mx/SitePages/ResultadosITET.aspx>. Zugegriffen 16. Oktober 2020.

Seddon, T., & Billett, S. (2004). Social partnerships in vocational education: Building community capacity. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.

Seddon, T., Billett, S., & Clemans, A. (2004). Politics of social partnerships: a framework for theorizing. *Journal of Education Policy*, 19(2), 123-142.

Selznick, P. (1952). The organizational weapon: A study of bolshevik strategy and tactics. New York: McGraw-Hill.

Selznick, P. (1955). The TVA and the grass roots: A study in the sociology of formal organization. Berkeley: University of California Press.

Severing, E., & Reglin, T. (2009). Vorwort. In H. Loebe, & E. Severing (Hrsg.), *Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung* (S. 5-6). Bielefeld: Bertelsmann.

Severing, E. (2009). Geleitwort. In H. Loebe, & E. Severing (Hrsg.), *Zukunftssicher durch flexible Ausbildungszeiten? Neue Metall- und Elektroberufe in der Diskussion* (S. 5-8). Bielefeld: Bertelsmann.

Severing, E., & Teichler, U. (2013). Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In E. Severing, & U. Teichler (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt?* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn, Bd. 13, S. 7-18). Bielefeld: Bertelsmann.

Sitkin, S., Rousseau, D. M., Burt, R., & Camerer, C. (1998). Trust in and between organizations. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.

Seifried, J. (2021). Der lange Weg in ein „New Normal“ – Noch ist unklar, was nach der Pandemie bleibt. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(3), 309-321.

Soeffner, H.-G. (2004). *Auslegung des Alltags: Der Alltag der Auslegung*. Konstanz: UVK Publisher.

- Statistisches Bundesamt (DESTATIS) (2022). Bevölkerung nach Altersgruppen 2011 bis 2021 in Prozent Deutschland. Wiesbaden. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/bevoelkerung-altersgruppen-deutschland.html>. Zugegriffen 24.02.2023.
- Stegbauer, C. (2016). Grundlagen der Netzwerkforschung: Situation, Mikronetzwerke und Kultur. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stephan, A. (2009). Der Deutsche Qualifikationsrahmen - Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens in Deutschland. In H. Loebe, & E. Severing (Hrsg.), *Mobilität steigern - Durchlässigkeit fördern: europäische Impulse für die Berufsbildung* (S. 145-164). Bielefeld: wbv Publikation.
- Stockmann, R., & Silvestrini, S. (2012). Summary of the synthesis and meta-evaluation report Technical and Vocational Training. Saarbrücken: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ).
- Stockmann, R. (2013). *Metaevaluierung der Berufsbildung. Ziele, Wirkungen und Erfolgsfaktoren der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit*. Münster: Waxmann.
- Stockmann, R. (2014). The transfer of dual vocational training: Experiences from German development cooperation. In M. Maurer, & P. Gonon (Hrsg.), *The challenges of policy transfer in vocational skills development. National qualifications frameworks and the dual model of vocational education in international cooperation* (S. 261-285). Bern, Berlin, Brüssel, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Stockmann, R. (2019). Ziele, Wirkungen und Erfolgsfaktoren der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit. In M. Gessler, M. Fuchs, & M. Pilz (Hrsg.), *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (S. 121-162). Wiesbaden: Springer VS.
- Storch, M. (2009). Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (S. 183-205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Streeck, W., & Thelen, K. (2005). Introduction: Institutional change in advanced political economies. In W. Streeck, & Thelen, K. (Hrsg.), *Beyond continuity: institutional change in advanced political economies* (S. 1-39). Oxford u.a.: Oxford University Press.

- Thelen, K. (2004). *How institutions evolve: The political economy of skills in Germany, Britain, the United States and Japan*. New York: Cambridge University Press.
- Thomann, B., & Wiechert, M. (2013). Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42(5), 35-37.
- Toepper, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Kühling-Thees, C. (2022). Literature review of international empirical research on transfer of vocational education and training. *International Journal of Training and Development*. 26(4), 686-708.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: a literature review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11-36.
- Valiente, O., & Scandurra, R. (2017). Challenges to the implementation of dual apprenticeships in OECD Countries: A literature review. In M. Pilz (Hrsg.), *Vocational education and training in times of economic crisis. Lessons from around the world* (S. 41-57). Cham: Springer International.
- Valiente, O., Jacovkis, J., & Maitra, S. (2021). Why did India and Mexico adopt dual apprenticeship policies? Documentation. Global Challenges Research Fund (GCRF).
- Vogelsang, B., & Pilz, M. (2021). Conditional factors for training activities in Chinese, Indian and Mexican subsidiaries of German companies. *European Journal of Training and Development*, 45(4/5), 419-435.
- Vogelsang, B., & Pilz, M. (2022). Berufsbildung, betriebliche Bildung und Globales Lernen. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung* (S. 285- 300). Stuttgart: UTB.
- Vorläufer, K. (1996). Mexiko: Regionale Disparitäten, Staat und Tourismus. *Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie*, 40(1-2), 193-223.
- Weaver-Hightower, M. B. (2008). An ecology metaphor for educational policy analysis: A call to complexity. *Educational Researcher*, 37(3), 153-167.
- Weber, J. (2022). Brave New Kachel-World? Über Zoom-Booming, Datenkontrolle und öffentliche Infrastrukturen. In S. Selin Gerlek, T. Kissler, & D. M. Mämecke (Hrsg.), *Von Menschen und*

- Maschinen – Mensch-Maschine-Interaktionen in digitalen Kulturen (S. 100-115). Hagen: Hagen University Press.
- Weber, S. M., Schröder, C., Truschkat, I., Peters, L., & Herz, A. (2019). Organisation und Netzwerke: Eine Einleitung. In S. M. Weber, I. Truschkat, C. Schröder, L. Peters, & A. Herz (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 1-20). Wiesbaden: Springer VS.
- Wehner, T., Clases, C., Endres, E., & Raeithel, A. (1998). Zusammenarbeit als Ereignis und Prozess. E. Spiess (Hrsg.), *Formen der Kooperation* (S. 95-124). Göttingen: VAP.
- Wehner, T., Clases, C., & Bachmann, R. (2000). Co-operation at work: a processoriented perspective on joint activities in inter-organizational relations. *Ergonomics*, 43(7), 983-997.
- Weltorganisation für Tourismus (UNWTO) (2016). UNWTO Highlights. 2016 Edition. Online unter: <https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284418145>. Zugegriffen 22. Februar 2021.
- Weltorganisation für Tourismus (UNWTO) (2019). *Panorama del turismo internacional*, Edición 2019. Madrid. Online unter: <https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284421237>. Zugegriffen 07. Juni 2021.
- White, H. C., & Godart, F. (2007). Stories from identity and control. *Sociologica*, 3, 1-17.
- White, H. C. (2008). *Identity and control: How social formations emerge*. 2. Auflage. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Wieland, C. (2015). Germany's dual vocational training system: Possibilities for and limitations to transferability. *Local Economy*, 30(5), 577-583.
- Wiemann, J., & Fuchs, M. (2018). The export of Germany's "secret of success" dual technical VET: MNCs and multiscale stakeholders changing the skill formation system in Mexico. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 11(2), 373-386.
- Wiemann, J., Li, J., Wiemann, K., Pilz, M., & Fuchs, M. (2019). Duale Ausbildung im Ausland: Ein ‚Heimspiel‘? Zur Qualifizierung von Produktionsbeschäftigten in deutschen Unternehmen in China, Indien und Mexiko. In M. Gessler, M. Fuchs, & M. Pilz (Hrsg.), *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (S. 359-392). Wiesbaden: Springer VS.
- Wiemann, J. (2022). *Geographies of practice transfer - A practice theoretical approach to the transfer of training practices within German multinational enterprises to China, India, and Mexico*. Cham: Springer.

- Wiemann, K., & Pilz, M. (2017). Berufliche Ausbildung durch mexikanische und deutsche Unternehmen in Mexiko - ein Home-International-Vergleich -. *Tertium comparationis*, 23(2), 217-245.
- Wiemann, K. (2018). Internationales Handbuch der Berufsbildung. Mexiko. 49(24). Bonn: BIBB.
- Wiemann, K. (2019). Qualifizierungspraxis deutscher Produktionsunternehmen in China, Indien und Mexiko. Eine Analyse der Übertragbarkeit dualer Ausbildungsansätze. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiemann, K., & Pilz, M. (2019). Welche Faktoren beeinflussen die Übertragung dualer Ausbildungsansätze ins Ausland? Eine Analyse aus der Perspektive deutscher Produktionsunternehmen in China, Indien und Mexiko. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(3), 420-446.
- Wiemann, K. & Pilz, M. (2020). Transfer research as an element of comparative vocational education and training: an example of factors influencing the transfer of dual training approaches of German companies in China, India and Mexico. In M. Pilz, & J. Li (Hrsg.), *Comparative vocational education research: Enduring challenges and new ways forward* (S. 199-219). Wiesbaden: Springer VS.
- Wike, T. L., & Fraser, M. W. (2009). School shootings: Making sense of the senseless. *Aggression and Violent Behavior*, 14(3), 162-169.
- Wilbers, K. (2003). Regionale Berufsbildungsnetzwerke entwickeln. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch zur Lernortkooperation: Band 1. Theoretische Fundierung* (S. 417-427). Bielefeld: Bertelsmann.
- Winch, C. (2013). The attractiveness of TVET. In: UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training (Hrsg.), *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (S. 86-122). Bonn. Online unter: https://unevoc.unesco.org/fileadmin/up/2013_epub_revisiting_global_trends_in_tvete_book.pdf#page=96. Zugegriffen 25. Januar 2023.
- Wohlfart, U. (2002). Zur Geschichte interorganisatorischer Netzwerke. *Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1, 39.
- Woide, C., & Olk, T. (2017). Bildung in der Stadt – Koordination zwischen kommunaler Bildungspolitik und Stadt(teil)entwicklung. In T. Olk, & S. Schmachtel (Hrsg.), *Educational*

Governance in kommunalen Bildungslandschaften (S. 148-175). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Zaheer, A., McEvily, B., & Perrone, V. (1998). Does trust matter? Exploring the effects of interorganizational and interpersonal trust on performance. *Organization Science*, 9(2), 141-159.

Anhang I: Interviewleitfaden für Unternehmen

1 Angebot an dualen Trainingsmaßnahmen	
Welche dualen Trainingsmaßnahmen führen Sie derzeit durch?	Ausbildung von Mitarbeitern in verschiedenen Funktionsbereichen
Gibt es Vorgaben die diese Maßnahme erforderlich machen? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Hat das Ihrem Unternehmen zugehörige Mutterunternehmen eine Strategie zur Mitarbeiterausbildung? ➤ Welche besonderen Schulungen gibt es, die auf allgemeinen gesetzlichen Vorgaben beruhen? 	Nationale gesetzliche Vorgaben Muttergesellschaft Kunden Internationale Standardisierungsagenturen wie ISO, Hygiene Lizenz
Bitte beschreiben Sie Maßnahme X. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Inhalte werden vermittelt? ➤ Wie werden diese Inhalte vermittelt? ➤ Welches Lehrmaterial wird benutzt? ➤ Wie ist der typische Ablauf? ➤ Wie oft findet die Maßnahme statt? ➤ Seit wann wird die Maßnahme durchgeführt? ➤ Wann gab es Veränderungen? Welche? ➤ Wer übernimmt die Kosten? 	passendes Personal, Name, Zusammenarbeit mit, Kompetenzen, wissenschaftliche oder praktische Orientierung, Strukturierung, Vorgaben, Methoden national, staatlich, kommerziell, ... Dauer, Schritte Anlass, Gründe, Zeitpunkt Unternehmen, Bildungsorganisation, Behörden
Wo findet die Maßnahme statt?	Lernorte: Unternehmen, Trainingszentrum...
Welche Vorteile und Nachteile können Sie an den unterschiedlichen Lernorten erkennen?	Was ist der individuelle Nutzen der unterschiedlichen Lernorte?
1.1 Teilnehmer	
Wie werden die Teilnehmer ausgewählt? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Voraussetzungen müssen die Teilnehmer mitbringen? 	Bedarf, Test, Leistungen, Eigeninitiative Schulabschluss, Eigenschaften
Wie viele Personen nehmen an der Maßnahme teil?	Anzahl der Teilnehmer
Welche Art von Personen nimmt an der dualen Trainingsmaßnahme teil?	Vorbildung, Alter, soziales Milieu, Verhältnis Männer / Frauen, woher kommen die Personen
Wie sind die Konditionen für die Teilnehmer?	Maßnahme während Arbeitszeit, Vergünstigungen
Ist es Ihrer Meinung nach für die Lernenden eine Herausforderung, das Gelernte in der Praxis anzuwenden? Wodurch ist das ersichtlich? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Durch welche Maßnahmen könnte diese Problematik verbessert werden? 	Entwurf von Trainingsplänen, Beachtung der Eigenschaften der Azubis, Ausbildungsdesign (z. B. Fehlermanagement), Ausbildungsumgebung (z. B. Unterstützung, Gelegenheit zur Leistung und Nachbereitung, Feedback)

1.2 Einsatz und Perspektive	
Inwiefern wird der neue Mitarbeiter schon während der Ausbildung als Arbeitskraft eingesetzt?	Nutzen, Kosten
<p>Was passiert nach Beendigung der Maßnahme?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aus welchem Grund rekrutieren Sie aus dem Personenkreis der Absolventen die zukünftigen Arbeitskräfte? Warum übernehmen Sie die Auszubildenden? ➤ Wie lange bleibt ein Mitarbeiter nach der Ausbildung durchschnittlich im Unternehmen? ➤ Prozentsatz: Bleiben/Gehen bzw. nach Beenden des Studiums / der Ausbildung ➤ Warum wollen Lernende nicht nach der Ausbildung im Unternehmen bleiben? 	Übernahme, Gehaltssteigerung, weitere Perspektiven für das Einsetzen der Person, Fluktuation, Bindung an das Unternehmen
<p>Welche Vorteile (Nutzen) und Nachteile sehen Sie für das Unternehmen durch die duale Trainingsmaßnahme?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Besteht die Angst hinsichtlich der Abwanderung? ➤ Inwiefern hat das duale Trainingsprogramm Auswirkungen auf das Unternehmensimage? 	Imageveränderung, Imagegewinn Mehr Bewerber als vor Einführung der Maßnahme, gute ausgebildete Mitarbeiter
1.3 Entwicklung und Qualität der dualen Trainingsmaßnahmen	
<p>Wer hat in Ihrem Unternehmen die Aufgabe Trainingsmaßnahmen einzuführen, zu entwickeln und umzusetzen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wenn durch Muttergesellschaft: Erfolgt ein Austausch / eine Zusammenarbeit mit anderen Standorten? Wie? 	Mutterunternehmen, lokal
Wer führt die Trainingsmaßnahme durch?	Vollzeit/Nebentätigkeit, Intern/Extern, Expats/Impats
Welche Qualifizierung haben die Trainer?	Vorbildung, Eigenschaften
<p>Beinhaltet die Maßnahme eine Prüfung?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wer entwickelt die Prüfung? 	Dauer, Ort, Ablauf, Prüfungsform, Prüfer
<p>Wird die duale Trainingsmaßnahme zertifiziert?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie? ➤ Von wem? 	Kammer, Unternehmen, extern

Können die Mitarbeiter des Unternehmens Einfluss auf die Ausgestaltung der Trainingsmaßnahme nehmen?	Partizipation
Finden Evaluationen statt? ➤ Falls ja, wie?	
Wer kommt für die Kosten der Trainingsmaßnahme auf?	
2 Angebot an Fortbildungen	
Welche Fortbildungsmaßnahmen führen Sie derzeit durch?	Fortbildung von Mitarbeitern in verschiedenen Funktionsbereichen
Gibt es Vorgaben die diese Maßnahme erforderlich machen? ➤ Hat das Ihrem Unternehmen zugehörige Mutterunternehmen eine Strategie zur Mitarbeiterfortbildung? ➤ Welche besonderen Schulungen gibt es, die auf allgemeinen gesetzlichen Vorgaben beruhen?	Nationale gesetzliche Vorgaben Muttergesellschaft Kunden Internationale Standardisierungsagenturen wie ISO Lizenz
Bitte beschreiben Sie Maßnahme X. ➤ Welche Inhalte werden vermittelt? ➤ Wie werden diese Inhalte vermittelt? ➤ Welches Lehrmaterial wird benutzt? ➤ Wie ist der typische Ablauf? ➤ Wie oft findet die Maßnahme statt? ➤ Seit wann wird die Maßnahme durchgeführt? ➤ Wann gab es Veränderungen? Welche? ➤ Wer übernimmt die Kosten?	passendes Personal, Name, Zusammenarbeit mit, Kompetenzen, wissenschaftliche oder praktische Orientierung Strukturierung, Vorgaben, Methoden national, staatlich, kommerziell, ... Dauer, Schritte Anlass, Zeitpunkt Veränderungen, Gründe, Zeitpunkt
Wo findet die Maßnahme statt?	Lernorte: Unternehmen, Trainingszentrum, ...
Welche Vorteile und Nachteile können Sie an den unterschiedlichen Lernorten erkennen?	Was ist der individuelle Nutzen der unterschiedlichen Lernorte?
2.1 Teilnehmer	
Wie werden Mitarbeiter ausgewählt, die an den Maßnahmen teilnehmen?	Besondere Leistungen, Dauer der Unternehmenszugehörigkeit, Bedarf, Test, Leistungen, Eigeninitiative Schulabschluss, Eigenschaften
Wie viele Personen nehmen an der Maßnahme teil?	
Welche Art von Personen nimmt an der Trainingsmaßnahme teil?	Vorbildung, Alter, soziales Milieu, Verhältnis Männer / Frauen, woher kommen die Personen
2.2 Einsatz und Perspektive	
Welche Aufstiegsperspektiven haben die Teilnehmer durch die Maßnahme?	Karrierechancen, Gehaltssteigerung, weitere Perspektiven

Welche Entwicklung sehen Sie durch die Maßnahme bei der jeweiligen Person selbst?	
Wie lange bleibt ein Mitarbeiter nach dem Training durchschnittlich im Unternehmen?	Fluktuation, Bindung an das Unternehmen
Welche Vorteile (Nutzen) und Nachteile sehen Sie für das Unternehmen durch die Trainingsmaßnahme? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Besteht die Angst der Abwanderung? ➤ Inwiefern hat das Ausbildungsprogramm Auswirkungen auf das Unternehmensimage? 	Imageveränderung, Imagegewinn, Reputation, Mehr Bewerber als vor Einführung der Maßnahme, gute ausgebildete Mitarbeiter
2.3 Entwicklung und Qualität der Fortbildungsmaßnahmen	
Wer hat in Ihrem Unternehmen die Aufgabe Fortbildungsmaßnahmen einzuführen, zu entwickeln und umzusetzen? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wenn durch Muttergesellschaft: Erfolgt Austausch/Zusammenarbeit mit anderen Standorten? Wie? 	Mutterunternehmen, lokal
Wer führt die Fortbildungsmaßnahmen durch?	Vollzeit/Nebentätigkeit, Intern/Extern, Expats/Impats
Welche Qualifizierung haben die Trainer?	Vorbildung, Eigenschaften
Beinhaltet die Maßnahme eine Prüfung? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wer entwickelt die Prüfung? 	Dauer, Ort, Ablauf, Prüfungsform, Prüfer
Wird die Fortbildungsmaßnahme zertifiziert? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie? ➤ Von wem? 	Kammer, Unternehmen, extern
Können die Mitarbeiter des Unternehmens Einfluss auf die Ausgestaltung der Fortbildungsmaßnahme nehmen?	Partizipation
Finden Evaluationen statt? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Falls ja, wie? 	
2.4 Auswirkungen und Potenziale von dualen Trainings- und Fortbildungsmaßnahmen	
Wie würden Sie die lokalen Bedingungen vor Ort für erfolgreiche Aus- und Fortbildung beurteilen?	
Was sind Ihrer Meinung nach Voraussetzungen für eine gelingende Trainingsmaßnahme? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Einfluss sozio-kultureller Faktoren? 	Verbesserungsvorschläge Zusammenarbeit und Kooperation als Voraussetzung Milieu, Geschlecht, ...
Welche Auswirkungen ergeben sich durch die Aus- und Fortbildungen für die Region?	Positiv/negativ? Höheres Lohnniveau, mehr Gäste durch verbesserten Service, Wettbewerbsvorteil
3 Akteure, Kooperation, Vernetzung	
3.1 Konkrete Zusammenarbeit	
3.1.1 Gestaltung und Inhalte	

Wie bewerten Sie die Kooperation (mit XY)?	
Mit wem arbeiten Sie aktiv zusammen, um das Personal zu trainieren?	Schule, Arbeitgeberverband, Kammer, private Anbieter, mit anderen Unternehmen, gemeinschaftlich
Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit? ➤ Welchen Einfluss haben die unterschiedlichen Akteure? ➤ Wer bestimmt?	Rollen- und Aufgabenverteilung, Entscheidungsmacht
Wer bestimmt die Trainingsinhalte/die Curricula?	Unternehmen, Regierung, Organisation... Gemeinsam?
Werden Maßnahmen gemeinsam entwickelt? ➤ Wie findet die Abstimmung der Ziele und Aufgaben statt? ➤ Welche Interpretationsspielräume haben Sie innerhalb der Kooperation? ➤ Gibt es unterschiedliche Präferenzen? Welche? Lassen sich diese vereinbaren?	Gibt es Interpretationsräume für die Akteure innerhalb der Kooperation? Freiräume zur eigenen Änderung? Unterschiedliche Schwerpunkte
Findet ein regelmäßiger Austausch statt? ➤ Wie findet dieser Austausch statt?	Persönliche Treffen, Portale, Gremien, ...
3.1.2 Begründung und Entstehung der Zusammenarbeit	
Weshalb wird mit diesen Partnern zusammengearbeitet?	formale Veranlassung, eigene Einsicht, lokale Nähe ...
Wie ist die Zusammenarbeit / der Kontakt zustande gekommen?	Gründe Vorgaben, Eigeninitiative Multiplikatoren
Bei Eigeninitiative: Wer ist diese Person, die es initiiert hat? ➤ Wer waren die Initiatoren der anderen Organisationen?	Bildungshintergrund, Sozialisierung, Motive, Einstellungen
Bei Eigeninitiative: Wie gestaltete sich die Suche nach einem Kooperationspartner?	Leicht / schwer, weshalb?
Welche Vorteile ergeben sich aus Ihrer Sicht durch diese Zusammenarbeit? ➤ Was sind die jeweiligen Interessen? ➤ Welches Ziel soll dadurch erreicht werden?	Spezifisches Wissen/Erfahrungen werden genutzt, Ressourcen, Problemlösungen lebenslanges Lernen, Verbesserung des Humankapitals, Reaktion auf Versagen der Regierungsbehörden, Innovationen für Unternehmen: Effektivität (mehr Umsatz / Produktivität etc.), weniger Fluktuation, Image, Wettbewerbsfähigkeit, Innovation, Fachkräfte, Beachtung der spezifischen

	<p>Bedürfnisse, Übertragung der Trainingsmaßnahmen (MNU)...</p> <p>Team: Verbesserung des deklarativen Wissens, Effektivität, Entscheidungsfindung...</p> <p>Individuen: strategisches Wissen, Motivation, Beschäftigung, Karriereperspektiven, höhere Einkommen, Kompetenzen</p> <p>Berufsbildungsanbieter: Verbesserung des Lerntransfers...</p> <p>Staat: Funktionieren der Märkte zu verbessern, Beschäftigungsfähigkeit, soziale Gleichheit</p> <p>Region: lokale Wirtschaft verbessern...</p> <p>NGOs: Förderung der Chancengleichheit...</p> <p>Arbeitgeberorganisationen: Profit, Wettbewerbsfähigkeit, Produktivität...</p> <p>Arbeitnehmerorganisationen: Höhere Einkommen/Vorteile, Arbeitsmobilität...</p>
<p>Welche Herausforderungen ergeben sich in der Zusammenarbeit / können Sie wahrnehmen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inwiefern werden Absprachen umgesetzt? ➤ Inwiefern können Sie Meinungsverschiedenheiten und Interessensunterschiede wahrnehmen? 	<p>(zu) hoher Verbrauch an Ressourcen, Finanzierung, Meinungs-/Interessenverschiedenheiten, mangelnde Kommunikation, Rollenkonflikt, fehlende Motivation, fehlende Anerkennung, Angst vor Abwanderung</p> <p>Beziehungsaufbau, Aufrechterhaltung der Zusammenarbeit, keine unbeabsichtigten Folgen initiieren, mangelnde Anpassung an lokale Gegebenheiten (MNU), Ziel nicht erreichbar</p>
3.2 Weitere Netzwerke und Kooperationen	
3.2.1 Gestaltung und Inhalte	
<p>Welche weiteren Akteure sind aus Ihrer Sicht wichtig in Bezug auf Training/duale Ausbildung?</p>	<p>Organisation (Name/Adresse) Kammern, Schulen, Behörden, Unternehmen</p>
<p>Mit wem interagieren Sie/Ihr Unternehmen? Auf welche Weise? Sehen Sie sich einem Netzwerk zugehörig?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Falls ja, wie sieht dieses aus? ➤ Wer gehört dazu? ➤ Wie tauschen Sie sich aus? ➤ Wie interagieren die Akteure des Netzwerks? ➤ Treffen? Wie oft? 	<p>Mitglied in Unternehmensverbänden/Kammern Überregional, regional Treffen</p> <p>Organisation (Name/Adresse) Vernetzung Form/Art) Ausschüsse, Gremien, Versammlungen Monatlich, vierteljährlich etc.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Worüber informieren sich die Akteure? ➤ Wer in Ihrem Unternehmen nimmt daran teil? Wie gibt er die Informationen weiter? 	Spezielle Projekte (Berufsbildung, Entwicklungszusammenarbeit)
<p>Welche Projekte wurden/werden zusammen angestoßen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Projekte sind Ihrer Meinung nach erfolgreich/weniger erfolgreich? Warum? Weshalb? ➤ Seit wann besteht die Kooperation? 	<p>Zeitpunkt, Anlass</p> <p>Lessons learned</p>
Inwieweit werden ihre Trainingspraktiken durch andere Unternehmen in der Region beeinflusst?	Lokales Netzwerk vorhanden?
3.2.2 Begründung und Entstehung der Kooperationen	
<p>Weshalb wird mit diesen Partnern kooperiert?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Warum ist Ihr Unternehmen Mitglied bei XY (z.B. Hotelverband, Arbeitsgeberverband)? 	formale Veranlassung, eigene Einsicht, lokale Nähe ...
<p>Welchen Einfluss haben die unterschiedlichen Akteure?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Personen/welches Gremium leitet die Kooperation? ➤ Wer bestimmt/wer entscheidet? ➤ An welchen Aktionen/Maßnahmen müssen alle Akteure der Kooperation teilnehmen? 	<p>Leitung</p> <p>(Entscheidungs-)Gremium</p>
<p>Wie ist die Kooperation zustande gekommen? Wie kam es zu Ihrem Kontakt?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wer war/sind die treibenden Kräfte für die Initiierung von Kooperationen 	<p>Gründe</p> <p>Vorgaben, Eigeninitiative</p> <p>Organisationen oder Einzelpersonen</p> <p>Multiplikatoren, wichtige Player</p>
<p>Bei Eigeninitiative: Wer ist diese Person, die es initiiert hat?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wer waren die Initiatoren der anderen Organisationen? 	<p>Bildungshintergrund, Sozialisierung, Motive, Einstellungen</p> <p>Person (Organisation, Position etc.)</p>
Bei Eigeninitiative: Wie gestaltete sich die Suche nach einem Kooperationspartner?	Leicht / schwer, weshalb?
<p>Welche Vorteile ergeben sich aus Ihrer Sicht durch diese Kooperation?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gezielt: Was sind die jeweiligen Interessen? ➤ Welches Ziel soll dadurch erreicht werden? 	<p>Spezifisches Wissen/Erfahrungen werden genutzt, Ressourcen, Problemlösungen</p> <p>lebenslanges Lernen, Verbesserung des Humankapitals, Reaktion auf Versagen der Regierungsbehörden, Innovationen</p> <p>für Unternehmen: Effektivität (mehr Umsatz/Produktivität etc.), weniger Fluktuation, Image,</p>

	<p>Wettbewerbsfähigkeit, Innovation, Fachkräfte, Beachtung der spezifischen Bedürfnisse, Übertragung der Trainingsmaßnahmen (MNC)...</p> <p>Team: Verbesserung des deklarativen Wissens, Effektivität, Entscheidungsfindung...</p> <p>Individuen: strategisches Wissen, Motivation, Beschäftigung, Karriereperspektiven, höhere Einkommen, Kompetenzen</p> <p>Berufsbildungsanbieter: Verbesserung des Lerntransfers...</p> <p>Staat: Funktionieren der Märkte zu verbessern, Beschäftigungsfähigkeit, soziale Gleichheit</p> <p>Region: lokale Wirtschaft verbessern...</p> <p>NGOs: Förderung der Chancengleichheit...</p> <p>Arbeitgeberorganisationen: Profit, Wettbewerbsfähigkeit, Produktivität...</p> <p>Arbeitnehmerorganisationen: Höhere Einkommen/Vorteile, Arbeitsmobilität...</p>
<p>Welche Herausforderungen ergeben sich in der Kooperation / können Sie wahrnehmen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inwiefern werden Absprachen umgesetzt? ➤ Inwiefern können Sie Meinungsverschiedenheiten und Interessensunterschiede wahrnehmen? 	<p>(zu) hoher Verbrauch an Ressourcen, Finanzierung, Meinungs-/Interessenverschiedenheiten, mangelnde Kommunikation, Rollenkonflikt, fehlende Motivation, fehlende Anerkennung, Angst vor Abwanderung</p> <p>Beziehungsaufbau, Aufrechterhaltung der Zusammenarbeit, keine unbeabsichtigten Folgen initiieren, mangelnde Anpassung an lokale Gegebenheiten (MNU), Ziel nicht erreichbar</p>
<h3>3.3 Auswirkungen und Potenziale</h3>	
<p>Was sind für Sie Voraussetzungen für eine gelingende/erfolgreiche Kooperation und Zusammenarbeit?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Was ist wichtig, damit eine Zusammenarbeit funktioniert? ➤ Was muss vorhanden sein? ➤ Wie würden Sie die lokalen Bedingungen vor Ort für erfolgreiche Kooperationen beurteilen? ➤ Wodurch kann Vertrauensbildung erfolgen? ➤ Ist der personelle Kontakt wichtig? Falls ja, weshalb? 	<p>Vertrauen, Respekt, persönliche Kontakte, Kommunikation, Informationsaustausch, Motivation, Teilnehmergröße, Beachtung der Bedürfnisse/Ziele, Einigung über Verantwortlichkeiten/Gewinne/Risiken, vorhandene Gesetze, Dezentralisierung oder politische Unterstützung, Anerkennung der Qualifizierung, Ressourcen/finanzielle Mittel, Notwendigkeit erkennbar (Legitimität erlangen, Schutz, Effektivität), Einbezug von Schlüsselakteuren</p>

➤ Gibt es Verbesserungsvorschläge für die Kooperationsarbeit mit XX?	
Was sind belastende Faktoren für eine Zusammenarbeit? ➤ Was kann eine Kooperation beeinträchtigen/belasten?	
Welches Verhältnis haben Sie zu Ihren Partnern? ➤ Haben Sie Vertrauen zur Organisation XY? Warum? ➤ Welchen Einfluss haben Verträge auf ihre Zusammenarbeit?	
Können Kooperationen auch aufgelöst werden? Falls ja, warum werden diese beendet? ➤ Können die Kooperation auch wiederhergestellt werden?	Misstrauen...
4 Ausblick	
Würden Sie gerne noch mit anderen Akteuren kooperieren? Wenn ja, warum? Mit wem?	Organisationen, Schulen, Unis?
Welche Auswirkungen ergeben sich durch die Kooperation für die Region?	Zusammenhalt, Durchsetzung gemeinsame Interessensvertretung, Wissensaustausch, Wettbewerbsvorteile
Welche Veränderungen wünschen Sie sich für die Zukunft? Welche Vorschläge haben Sie?	Region, Unternehmen

Informationen zu(m) Interviewpartner(n)			
	1	2	3
Alter (geschätzt)			
Regionale Herkunft Wenn Expat, seit wann?			
Ausbildung/Studium			
Berufserfahrung			
Position innerhalb des Unternehmens			
Aufgabenbereich			

Informationen über das Unternehmen	
Wie viele Mitarbeiter arbeiten etwa in diesem Unternehmen?	Mitarbeiterzahl Vor Ort / weltweit
Wie gestaltet sich die Mitarbeiterstruktur in den verschiedenen Bereichen?	Arbeitsbereiche, Managementebene, Milieu/Indigene/Expats, Herkunft, Ausbildungsorganisation/-ort Art der Arbeitsverträge (Saison, Zeitarbeit)
(Wie viele Betten können belegt werden?)	
Wie akquirieren Sie neue Mitarbeiter? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Herausforderungen/Schwierigkeiten ➤ Gibt es Vorgaben? 	Nach welchen Kriterien wählen Sie Ihre Mitarbeiter aus? Lokaler Arbeitsmarkt (regionale Unterschiede)

Anhang II: Interviewleitfaden für Organisationen und Behörden

1 Akteure, Kooperation, Vernetzung	
1.1 Konkrete Zusammenarbeit	
1.1.1 Gestaltung und Inhalte	
Welche Akteure sind aus Ihrer Sicht wichtig in Bezug auf Training/duale Ausbildung?	Organisation (Name/Adresse) Kammern, Schulen, Behörden, Unternehmen
Inwiefern sind Sie/Ihre Organisation in Projekte bzgl. Training/dualer Ausbildung involviert?	
Mit wem arbeiten Sie aktiv zusammen, um Projekte in der Berufsbildung zu gestalten?	Bildungsanbietern, Unternehmen, Arbeitgeberverband, Kammer, private Anbieter, mit anderen Unternehmen, gemeinschaftlich
Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit? ➤ Welchen Einfluss haben die unterschiedlichen Akteure? ➤ Wer bestimmt?	Rollen- und Aufgabenverteilung, Entscheidungsmacht
Wer bestimmt die Trainingsinhalte/die Curricula?	Unternehmen, Regierung, Organisation Gemeinsam?
Werden Projekte gemeinsam entwickelt? ➤ Wie findet die Abstimmung der Ziele und Aufgaben statt? ➤ Welche Interpretationsspielräume haben Sie innerhalb der Kooperation? ➤ Gibt es unterschiedliche Präferenzen? Welche? Lassen sich diese vereinbaren?	Gibt es Interpretationsräume für die Akteure innerhalb der Kooperation? Freiräume zur eigenen Änderung? Unterschiedliche Schwerpunkte
Findet ein regelmäßiger Austausch statt? ➤ Wie findet dieser Austausch statt?	Persönliche Treffen, Portale, Gremien...
Wie bewerten Sie die Zusammenarbeit mit XX (Unternehmen/Organisationen)?	
1.1.2 Begründung und Entstehung der Zusammenarbeit	
Weshalb wird mit diesen Partnern zusammengearbeitet?	formale Veranlassung, eigene Einsicht, lokale Nähe...
Wie ist die Zusammenarbeit/der Kontakt zustande gekommen?	Gründe Vorgaben, Eigeninitiative Multiplikatoren
Bei Eigeninitiative: Wer ist diese Person, die es initiiert hat? ➤ Wer waren die Initiatoren der anderen Organisationen?	Bildungshintergrund, Sozialisierung, Motive, Einstellungen
Bei Eigeninitiative: Wie gestaltete sich die Suche nach einem Kooperationspartner?	Leicht / schwer, weshalb?

<p>Welche Vorteile ergeben sich aus Ihrer Sicht durch diese Zusammenarbeit?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Was sind die jeweiligen Interessen? ➤ Welches Ziel soll dadurch erreicht werden? 	<p>Spezifisches Wissen/Erfahrungen werden genutzt, Ressourcen, Problemlösungen</p> <p>lebenslanges Lernen, Verbesserung des Humankapitals, Reaktion auf Versagen der Regierungsbehörden, Innovationen</p> <p>für Unternehmen: Effektivität (mehr Umsatz / Produktivität etc.), weniger Fluktuation, Image, Wettbewerbsfähigkeit, Innovation, Fachkräfte, Beachtung der spezifischen Bedürfnisse, Übertragung der Trainingsmaßnahmen (MNU)...</p> <p>Team: Verbesserung des deklarativen Wissens, Effektivität, Entscheidungsfindung...</p> <p>Individuen: strategisches Wissen, Motivation, Beschäftigung, Karriereperspektiven, höhere Einkommen, Kompetenzen</p> <p>Berufsbildungsanbieter: Verbesserung des Lerntransfers...</p> <p>Staat: Funktionieren der Märkte zu verbessern, Beschäftigungsfähigkeit, soziale Gleichheit</p> <p>Region: lokale Wirtschaft verbessern...</p> <p>NGOs: Förderung der Chancengleichheit...</p> <p>Arbeitgeberorganisationen: Profit, Wettbewerbsfähigkeit, Produktivität...</p> <p>Arbeitnehmerorganisationen: Höhere Einkommen/Vorteile, Arbeitsmobilität...</p>
<p>Welche Herausforderungen ergeben sich in der Zusammenarbeit / können Sie wahrnehmen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inwiefern werden Absprachen umgesetzt? ➤ Inwiefern können Sie Meinungsverschiedenheiten und Interessensunterschiede wahrnehmen? 	<p>(zu) hoher Verbrauch an Ressourcen, Finanzierung, Meinungs-/Interessenverschiedenheiten, mangelnde Kommunikation, Rollenkonflikt, fehlende Motivation, fehlende Anerkennung, Angst vor Abwanderung</p> <p>Beziehungsaufbau, Aufrechterhaltung der Zusammenarbeit, keine unbeabsichtigten Folgen initiieren, mangelnde Anpassung an lokale Gegebenheiten (MNC), Ziel nicht erreichbar</p>

1.2 Weitere Netzwerke und Kooperationen	
1.2.1 Gestaltung und Inhalte	
Welche weiteren Akteure sind aus Ihrer Sicht wichtig in Bezug auf Training/duale Ausbildung?	Organisation (Name/Adresse) Kammern, Schulen, Behörden, Unternehmen
Mit wem interagieren Sie/Ihre Organisation? Auf welche Weise? Sehen Sie sich einem Netzwerk zugehörig? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Falls ja, wie sieht dieses aus? ➤ Wer gehört dazu? ➤ Seit wann besteht die jeweilige Kooperation? ➤ Wie tauschen Sie sich aus? ➤ Wie interagieren die Akteure des Netzwerks? ➤ Treffen? Wie oft? ➤ Worüber informieren sich die Akteure? ➤ Wer in Ihrer Organisation nimmt daran teil? Wie gibt er/sie die Informationen weiter? 	Mitglied in Unternehmensverbänden/Kammern Überregional, regional Treffen Organisation (Name/Adresse) Vernetzung Form/Art) Ausschüsse, Gremien, Versammlungen Monatlich, vierteljährlich etc. Spezielle Projekte (Berufsbildung, Entwicklungszusammenarbeit)
Welche Projekte wurden/werden zusammen angestoßen? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Projekte sind Ihrer Meinung nach erfolgreich/weniger erfolgreich? Warum? Weshalb? ➤ Seit wann besteht die Kooperation? 	Zeitpunkt, Anlass Lessons learned
Inwiefern sehen Sie Vorteile und Nachteile für die Region/die Teilnehmer durch die Projekte?	Imagegewinn, Werbung für die Region/duale Ausbildung, weniger Fluktuation, bessere berufliche Aussichten...
Inwieweit werden ihre Trainingsprojekte durch andere Akteure in Mexiko/ in der jeweiligen Region beeinflusst?	Lokales Netzwerk vorhanden?
1.2.2 Begründung und Entstehung der Kooperationen	
Weshalb wird mit diesen Partnern kooperiert? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Warum ist Ihre Organisation Mitglied bei XY (z.B. Hotelverband, Arbeitsgeberverband)? 	formale Veranlassung, eigene Einsicht, lokale Nähe ...
Welchen Einfluss haben die unterschiedlichen Akteure? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Personen/welches Gremium leitet die Kooperation? ➤ Wer bestimmt/wer entscheidet? ➤ An welchen Aktionen/Maßnahmen müssen alle Akteure der Kooperation teilnehmen? 	Leitung (Entscheidungs-)Gremium

<p>Wie ist die Kooperation zustande gekommen? Wie kam es zu Ihrem Kontakt?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wer war/sind die treibenden Kräfte für die Initiierung von Kooperationen? 	<p>Gründe Vorgaben, Eigeninitiative Organisationen oder Einzelpersonen Multiplikatoren, wichtige Player</p>
<p>Bei Eigeninitiative: Wer ist diese Person, die es initiiert hat?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wer waren die Initiatoren der anderen Organisationen? 	<p>Bildungshintergrund, Sozialisierung, Motive, Einstellungen Person (Organisation, Position etc.)</p>
<p>Bei Eigeninitiative: Wie gestaltete sich die Suche nach einem Kooperationspartner?</p>	<p>Leicht / schwer, weshalb?</p>
<p>Welche Vorteile ergeben sich aus Ihrer Sicht durch diese Kooperation?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gezielt: Was sind die jeweiligen Interessen? ➤ Welches Ziel soll dadurch erreicht werden? 	<p>Spezifisches Wissen/Erfahrungen werden genutzt, Ressourcen, Problemlösungen lebenslanges Lernen, Verbesserung des Humankapitals, Reaktion auf Versagen der Regierungsbehörden, Innovationen</p> <p>für Unternehmen: Effektivität (mehr Umsatz/Produktivität etc.), weniger Fluktuation, Image, Wettbewerbsfähigkeit, Innovation, Fachkräfte, Beachtung der spezifischen Bedürfnisse, Übertragung der Trainingsmaßnahmen (MNU)... Team: Verbesserung des deklarativen Wissens, Effektivität, Entscheidungsfindung... Individuen: strategisches Wissen, Motivation, Beschäftigung, Karriereperspektiven, höhere Einkommen, Kompetenzen Berufsbildungsanbieter: Verbesserung des Lerntransfers... Staat: Funktionieren der Märkte zu verbessern, Beschäftigungsfähigkeit, soziale Gleichheit Region: lokale Wirtschaft verbessern... NGOs: Förderung der Chancengleichheit... Arbeitgeberorganisationen: Profit, Wettbewerbsfähigkeit, Produktivität... Arbeitnehmerorganisationen: Höhere Einkommen/Vorteile, Arbeitsmobilität...</p>
<p>Welche Herausforderungen ergeben sich in der Kooperation / können Sie wahrnehmen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inwiefern werden Absprachen umgesetzt? 	<p>(zu) hoher Verbrauch an Ressourcen, Finanzierung, Meinungs-/Interessenverschiedenheiten, mangelnde Kommunikation,</p>

<p>➤ Inwiefern können Sie Meinungsverschiedenheiten und Interessensunterschiede wahrnehmen?</p>	<p>Rollenkonflikt, fehlende Motivation, fehlende Anerkennung, Angst vor Abwanderung</p> <p>Beziehungsaufbau, Aufrechterhaltung der Zusammenarbeit, keine unbeabsichtigten Folgen initiieren, mangelnde Anpassung an lokale Gegebenheiten (MNU), Ziel nicht erreichbar</p>
<p>1.3 Auswirkungen und Potenziale</p>	
<p>Was sind für Sie Voraussetzungen für eine gelingende/erfolgreiche Kooperation und Zusammenarbeit?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Was ist wichtig, damit eine Kooperation funktioniert? ➤ Was muss vorhanden sein? ➤ Wie würden Sie die lokalen Bedingungen vor Ort für erfolgreiche Kooperation und Zusammenarbeit beurteilen? ➤ Wodurch kann Vertrauensbildung erfolgen? ➤ Ist der personelle Kontakt wichtig? Falls ja, weshalb? ➤ Gibt es Verbesserungsvorschläge für die Kooperationsarbeit/Zusammenarbeit mit XX? 	<p>Vertrauen, Respekt, persönliche Kontakte, Kommunikation, Informationsaustausch, Motivation, Teilnehmergröße, Beachtung der Bedürfnisse/Ziele, Einigung über Verantwortlichkeiten/Gewinne/Risiken, vorhandene Gesetze, Dezentralisierung oder politische Unterstützung, Anerkennung der Qualifizierung, Ressourcen/finanzielle Mittel, Notwendigkeit erkennbar (Legitimität erlangen, Schutz, Effektivität), Einbezug von Schlüsselakteuren</p>
<p>Was sind belastende Faktoren für eine Kooperation?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Was kann eine Zusammenarbeit beeinträchtigen/belasten? 	
<p>Welches Verhältnis haben Sie zu Ihren Partnern?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Haben Sie Vertrauen zur Organisation XY? Warum? ➤ Welchen Einfluss haben Verträge auf ihre Zusammenarbeit? 	
<p>Können Kooperationen auch aufgelöst werden? Falls ja, warum werden diese beendet?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Können die Kooperation auch wiederhergestellt werden? 	<p>Misstrauen...</p>
<p>2 Ausblick</p>	
<p>Würden Sie gerne noch mit anderen Akteuren kooperieren? Wenn ja, warum? Mit wem? Wo?</p>	<p>Organisationen, Schulen, Unis?</p>
<p>Welche Auswirkungen ergeben sich durch die Kooperation für die jeweilige Region/Mexiko?</p>	<p>Zusammenhalt, Durchsetzung gemeinsame Interessensvertretung, Wissensaustausch, Wettbewerbsvorteile</p>

Welche Veränderungen wünschen Sie sich für die Zukunft? Welche Vorschläge haben Sie?	Region, Unternehmen
---	---------------------

Je nach Involvierung des Interviewpartners in die Trainingsmaßnahmen/-projekte:

Angebot an dualen Trainingsmaßnahmen/-projekten	
Welche dualen Trainingsmaßnahmen/-projekte führen Sie derzeit durch?	Ausbildung von Mitarbeitern in verschiedenen Funktionsbereichen
Gibt es Vorgaben die diese Maßnahme/Projekte erforderlich machen? ➤ Welche besonderen Schulungen gibt es, die auf allgemeinen gesetzlichen Vorgaben beruhen?	Nationale gesetzliche Vorgaben Internationale Standardisierungsagenturen wie ISO, Hygiene Lizenz
Bitte beschreiben Sie Maßnahme/Projekt X. ➤ Welche Inhalte werden vermittelt? ➤ Wie werden diese Inhalte vermittelt? ➤ Welches Lehrmaterial wird benutzt? ➤ Wie ist der typische Ablauf? ➤ Wie oft findet die Maßnahme/das Projekt statt? ➤ Seit wann wird die Maßnahme/das Projekt durchgeführt? ➤ Wann gab es Veränderungen? Welche? ➤ Wer übernimmt die Kosten?	passendes Personal, Name, Zusammenarbeit mit, Kompetenzen, wissenschaftliche oder praktische Orientierung, Strukturierung, Vorgaben, Methoden national, staatlich, kommerziell... Dauer, Schritte Anlass, Gründe, Zeitpunkt Unternehmen, Bildungsorganisation, Behörden
Wo findet die Maßnahme/das Projekt statt?	Lernorte: Unternehmen, Trainingszentrum...
Welche Vorteile und Nachteile können Sie an den unterschiedlichen Lernorten erkennen?	Was ist der individuelle Nutzen der unterschiedlichen Lernorte?
In welchen Regionen findet das Projekt statt? ➤ Wurde das Projekt in den unterschiedlichen Regionen unterschiedlich gestaltet? Inwiefern? ➤ Welche Partner sind in der jeweiligen Region involviert?	Bundesstaaten Unternehmen, Bildungsanbieter, Kammern, Organisationen etc.
Teilnehmer	
Wie werden die Teilnehmer ausgewählt? ➤ Welche Voraussetzungen müssen die Teilnehmer mitbringen?	Bedarf, Test, Leistungen, Eigeninitiative, Schulabschluss, Eigenschaften
Wie viele Personen nehmen an der Maßnahme/dem Projekt teil?	Anzahl der Teilnehmer

Welche Art von Personen nimmt an der dualen Trainingsmaßnahme/dem Projekt teil?	Vorbildung, Alter, soziales Milieu, Verhältnis Männer / Frauen, woher kommen die Personen
Wie sind die Konditionen für die Teilnehmer?	Maßnahme während Arbeitszeit, Vergünstigungen
Ist es Ihrer Meinung nach für die Lernenden eine Herausforderung, das Gelernte in der Praxis anzuwenden? Wodurch ist das ersichtlich? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Durch welche Maßnahmen könnte diese Problematik verbessert werden? 	Entwurf von Trainingsplänen, Beachtung der Eigenschaften der Azubis, Ausbildungsdesign (z. B. Fehlermanagement), Ausbildungsumgebung (z. B. Unterstützung, Gelegenheit zur Leistung und Nachbereitung, Feedback)
Einsatz und Perspektive (bei dualen Trainingsmaßnahmen)	
Inwiefern werden neue Mitarbeiter schon während der Ausbildung als Arbeitskraft eingesetzt?	Nutzen, Kosten
Was passiert nach Beendigung der Maßnahme? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aus welchem Grund rekrutieren Unternehmen aus dem Personenkreis der Absolventen die zukünftigen Arbeitskräfte? Warum übernehmen diese die Auszubildenden? ➤ Prozentsatz: Bleiben/Gehen bzw. nach Beenden des Studiums / der Ausbildung ➤ Warum wollen Lernende nicht nach der Ausbildung in den Unternehmen bleiben? 	Übernahme, Gehaltssteigerung, weitere Perspektiven für das Einsetzen der Person, Fluktuation, Bindung an die Unternehmen
Welche Vorteile (Nutzen) und Nachteile sehen Sie für die Unternehmen durch die duale Trainingsmaßnahme? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Besteht die Angst vor der Abwanderung? ➤ Inwiefern hat das duale Trainingsprogramm Auswirkungen auf das Image der Unternehmen? 	Imageveränderung, Imagegewinn Mehr Bewerber als vor Einführung der Maßnahme, gute ausgebildete Mitarbeiter
Entwicklung und Qualität der dualen Trainingsmaßnahmen	
Wer führt die Trainingsmaßnahme durch?	Vollzeit/Nebentätigkeit, Intern/Extern, Expats/Impats
Welche Qualifizierung haben die Trainer?	Vorbildung, Eigenschaften
Beinhaltet die Maßnahme eine Prüfung? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wer entwickelt die Prüfung? 	Dauer, Ort, Ablauf, Prüfungsform, Prüfer
Wird die duale Trainingsmaßnahme zertifiziert? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie? ➤ Von wem? 	Kammer, Unternehmen, extern
Können die Mitarbeiter der Unternehmen Einfluss auf die Ausgestaltung der Trainingsmaßnahme nehmen?	Partizipation

Finden Evaluationen statt? ➤ Falls ja, wie?	
Wer kommt für die Kosten der Trainingsmaßnahme auf?	
2 Angebot an Fortbildungen	
Welche Fortbildungsmaßnahmen führen Sie derzeit durch?	Fortbildung von Mitarbeitern in verschiedenen Funktionsbereichen
Gibt es Vorgaben die diese Maßnahme erforderlich machen? ➤ Hat das Ihrem Unternehmen zugehörige Mutterunternehmen eine Strategie zur Mitarbeiterfortbildung? ➤ Welche besonderen Schulungen gibt es, die auf allgemeinen gesetzlichen Vorgaben beruhen?	Nationale gesetzliche Vorgaben Muttergesellschaft Kunden Internationale Standardisierungsagenturen wie ISO Lizenz
Bitte beschreiben Sie Maßnahme X. ➤ Welche Inhalte werden vermittelt? ➤ Wie werden diese Inhalte vermittelt? ➤ Welches Lehrmaterial wird benutzt? ➤ Wie ist der typische Ablauf? ➤ Wie oft findet die Maßnahme statt? ➤ Seit wann wird die Maßnahme durchgeführt? ➤ Wann gab es Veränderungen? Welche? ➤ Wer übernimmt die Kosten?	passendes Personal, Name, Zusammenarbeit mit, Kompetenzen, wissenschaftliche oder praktische Orientierung Strukturierung, Vorgaben, Methoden national, staatlich, kommerziell... Dauer, Schritte Anlass, Zeitpunkt Veränderungen, Gründe, Zeitpunkt
Wo findet die Maßnahme statt?	Lernorte: Unternehmen, Trainingszentrum...
Welche Vorteile und Nachteile können Sie an den unterschiedlichen Lernorten erkennen?	Was ist der individuelle Nutzen der unterschiedlichen Lernorte?
2.1 Teilnehmer	
Wie werden Mitarbeiter ausgewählt, die an den Maßnahmen teilnehmen?	Besondere Leistungen, Dauer der Unternehmenszugehörigkeit, Bedarf, Test, Leistungen, Eigeninitiative Schulabschluss, Eigenschaften
Wie viele Personen nehmen an der Maßnahme teil?	
Welche Art von Personen nimmt an der Trainingsmaßnahme teil?	Vorbildung, Alter, soziales Milieu, Verhältnis Männer / Frauen, woher kommen die Personen
2.2 Einsatz und Perspektive	
Welche Aufstiegsperspektiven haben die Teilnehmer durch die Maßnahme?	Karrierechancen, Gehaltssteigerung, weitere Perspektiven
Welche Entwicklung sehen Sie durch die Maßnahme bei der jeweiligen Person selbst?	
Wie lange bleibt ein Mitarbeiter nach dem Training durchschnittlich im Unternehmen?	Fluktuation, Bindung an das Unternehmen

<p>Welche Vorteile (Nutzen) und Nachteile sehen Sie für das Unternehmen durch die Trainingsmaßnahme?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Besteht die Angst vor der Abwanderung? ➤ Inwiefern hat das Ausbildungsprogramm Auswirkungen auf das Unternehmensimage? 	<p>Imageveränderung, Imagegewinn, Reputation, Mehr Bewerber als vor Einführung der Maßnahme, gute ausgebildete Mitarbeiter</p>
<p>2.3 Entwicklung und Qualität der Fortbildungsmaßnahmen</p>	
<p>Wer hat in Ihrem Unternehmen die Aufgabe Fortbildungsmaßnahmen einzuführen, zu entwickeln und umzusetzen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wenn durch Muttergesellschaft: Erfolgt ein Austausch mit anderen Standorten? Wie? 	<p>Mutterunternehmen, lokal</p>
<p>Wer führt die Fortbildungsmaßnahmen durch?</p>	<p>Vollzeit/Nebentätigkeit, Intern/Extern, Expats/Impats</p>
<p>Welche Qualifizierung haben die Trainer?</p>	<p>Vorbildung, Eigenschaften</p>
<p>Beinhaltet die Maßnahme eine Prüfung?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wer entwickelt die Prüfung? 	<p>Dauer, Ort, Ablauf, Prüfungsform, Prüfer</p>
<p>Wird die Fortbildungsmaßnahme zertifiziert?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie? ➤ Von wem? 	<p>Kammer, Unternehmen, extern</p>
<p>Können die Mitarbeiter des Unternehmens Einfluss auf die Ausgestaltung der Fortbildungsmaßnahme nehmen?</p>	<p>Partizipation</p>
<p>Finden Evaluationen statt?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Falls ja, wie? 	
<p>3 Auswirkungen und Potenziale von dualen Trainings- und Fortbildungsmaßnahmen</p>	
<p>Wie würden Sie die lokalen Bedingungen in Mexiko/in den jeweiligen Regionen für erfolgreiche Aus- und Fortbildung beurteilen?</p>	
<p>Was sind Ihrer Meinung nach Voraussetzungen für ein/e gelingende/-s Trainingsmaßnahme/-projekt?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Einfluss sozio-kultureller Faktoren? 	<p>Verbesserungsvorschläge Zusammenarbeit und Kooperation als Voraussetzung Milieu, Geschlecht...</p>
<p>Welche Auswirkungen ergeben sich durch die Aus- und Fortbildungen für Mexiko/die jeweilige Region?</p>	<p>Positiv/negativ? Höheres Lohnniveau, mehr Gäste durch verbesserten Service, Wettbewerbsvorteil</p>

Informationen zur Region, Land (vor allem für Organisationen im Tourismus- oder Industriesektor)	
Wie ist die Beschäftigungsstruktur in Mexiko-Stadt/anderen Regionen?	Anzahl nach Branchen/Herkunft/Bildung/Position, Saison-/Dauerbeschäftigte, Fluktuation
Wie ist die Bettenzahl in Mexiko-Stadt/anderen Regionen?	
Welche Entwicklungstendenzen können Sie im Tourismus-/Industriebereich wahrnehmen?	
Sind regionale touristische/Wirtschaftsförderungs-Projekte geplant? Welche?	
Gibt es staatliche Vorgaben/Projekte/Initiativen?	Nationale/internationale Zusammenarbeit
Sehen Sie in Mexiko regionale Unterschiede im Tourismus/in der Industrie? Welche?	Hotelstandards, Ausbildungsstandards
Was sind die Erfolgsfaktoren und Herausforderung für die Tourismus-/Industrieregion Mexiko-Stadt?	

Informationen zu(m) Interviewpartner(n)			
	1	2	3
Alter (geschätzt)			
Regionale Herkunft Wenn Expat, seit wann?			
Ausbildung/Studium			
Berufserfahrung			
Position innerhalb der Organisation			
Aufgabenbereich			
Informationen über Organisation/Behörde			
Wie viele Mitarbeiter arbeiten etwa in dieser Organisation/Behörde?	Mitarbeiterzahl Vor Ort / weltweit		
Wie gestaltet sich die Mitarbeiterstruktur in den verschiedenen Bereichen?	Arbeitsbereiche Milieu/Indigene/Expats, Herkunft, Ausbildungsorganisation/-ort Art der Arbeitsverträge (Saison, Zeitarbeit)		
Aktuelle Zahlen? Für Mexiko/Regionen			

Anhang III: Interviewleitfaden für Berufsbildungsorganisationen

1 Angebot an dualen Trainingsmaßnahmen	
Welche dualen Trainingsmaßnahmen führen Sie derzeit durch?	Ausbildung von Lernenden für verschiedene Funktionsbereiche
Gibt es Vorgaben, die diese Maßnahme erforderlich machen?	Nationale gesetzliche Vorgaben
Bitte beschreiben Sie Maßnahme X. / In welchen Regionen findet die Maßnahme statt? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Inhalte werden vermittelt? ➤ Wie werden diese Inhalte vermittelt? ➤ Welches Lehrmaterial wird benutzt? ➤ Wie ist der typische Ablauf? ➤ Wie oft findet die Maßnahme statt? ➤ Seit wann wird die Maßnahme durchgeführt? ➤ Wann gab es Veränderungen? Welche? ➤ Wer übernimmt die Kosten? 	passendes Personal, Name, Zusammenarbeit mit, Kompetenzen, wissenschaftliche oder praktische Orientierung, Strukturierung, Vorgaben, Methoden national, staatlich, kommerziell... Dauer, Schritte Anlass, Gründe, Zeitpunkt Unternehmen, Bildungsorganisation, Behörden
Wo findet die Maßnahme statt?	Lernorte: Unternehmen, Trainingszentrum... Bundesstaaten
Welche Vorteile und Nachteile können Sie an den unterschiedlichen Lernorten erkennen?	Was ist der individuelle Nutzen der unterschiedlichen Lernorte?
1.1 Teilnehmer	
Wie werden die Teilnehmer ausgewählt? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Voraussetzungen müssen die Teilnehmer mitbringen? 	Bedarf, Test, Leistungen, Eigeninitiative Schulabschluss, Eigenschaften
Wie viele Personen nehmen an der Maßnahme teil?	Anzahl der Teilnehmer
Welche Art von Personen nimmt an der dualen Trainingsmaßnahme teil?	Vorbildung, Alter, soziales Milieu, Verhältnis Männer/Frauen, woher kommen die Personen
Wie sind die Konditionen für die Teilnehmer?	Maßnahme während Arbeitszeit, Vergünstigungen
Ist es Ihrer Meinung nach für die Lernenden eine Herausforderung das Gelernte in der Praxis anzuwenden? Wodurch ist das ersichtlich? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Durch welche Maßnahmen könnte diese Problematik verbessert werden? 	Entwurf von Trainingsplänen, Beachtung der Eigenschaften der Azubis, Ausbildungsdesign (z. B. Fehlermanagement), Ausbildungsumgebung (z. B. Unterstützung, Gelegenheit zur Leistung und Nachbereitung, Feedback)
1.2 Einsatz und Perspektive	

Inwiefern wird der neue Mitarbeiter schon während der Ausbildung als Arbeitskraft eingesetzt?	Nutzen, Kosten
Was passiert nach Beendigung der Maßnahme? ➤ Wie viele Lernenden werden von den Unternehmen übernommen? ➤ Warum wollen Lernende nicht nach der Ausbildung im Unternehmen bleiben?	Übernahme, Gehaltssteigerung, weitere Perspektiven für das Einsetzen der Person
Welche Vorteile (Nutzen) und Nachteile sehen Sie für die Berufsbildungsorganisation durch die duale Trainingsmaßnahme? ➤ Inwiefern hat das duale Trainingsprogramm Auswirkungen auf das Image?	Imageveränderung, Imagegewinn Mehr Bewerber als vor Einführung der Maßnahme, gute ausgebildete Mitarbeiter
1.3 Entwicklung und Qualität der dualen Trainingsmaßnahmen	
Wer hat in Ihrer Bildungsorganisation die Aufgabe Trainingsmaßnahmen einzuführen, zu entwickeln und umzusetzen?	Team, Einzelperson
Wer führt die Trainingsmaßnahme durch?	Vollzeit/Nebentätigkeit, Expats/Impats
Welche Qualifizierung haben die Lehrkräfte?	Vorbildung, Eigenschaften
Beinhaltet die Maßnahme eine Prüfung? ➤ Wer entwickelt die Prüfung?	Dauer, Ort, Ablauf, Prüfungsform, Prüfer
Wird die duale Trainingsmaßnahme zertifiziert? ➤ Wie? ➤ Von wem?	Kammer, Unternehmen, extern
Können die Lernenden Einfluss auf die Ausgestaltung der Trainingsmaßnahme nehmen?	Partizipation
Finden Evaluationen statt? ➤ Falls ja, wie?	
Wer kommt für die Kosten der Trainingsmaßnahme auf?	
2 Angebot an Fortbildungen	
Welche Fortbildungsmaßnahmen führen Sie derzeit durch?	Fortbildung von Mitarbeitern in verschiedenen Funktionsbereichen
Gibt es Vorgaben, die diese Maßnahme erforderlich machen?	Nationale gesetzliche Vorgaben
Bitte beschreiben Sie Maßnahme X. ➤ Welche Inhalte werden vermittelt? ➤ Wie werden diese Inhalte vermittelt? ➤ Welches Lehrmaterial wird benutzt? ➤ Wie ist der typische Ablauf? ➤ Wie oft findet die Maßnahme statt? ➤ Seit wann wird die Maßnahme durchgeführt? ➤ Wann gab es Veränderungen? Welche? ➤ Wer übernimmt die Kosten?	passendes Personal, Name, Zusammenarbeit mit, Kompetenzen, wissenschaftliche oder praktische Orientierung Strukturierung, Vorgaben, Methoden national, staatlich, kommerziell... Dauer, Schritte Anlass, Zeitpunkt

	Veränderungen, Gründe, Zeitpunkt
Wo findet die Maßnahme statt?	Lernorte: Unternehmen, Trainingszentrum...
Welche Vorteile und Nachteile können Sie an den unterschiedlichen Lernorten erkennen?	Was ist der individuelle Nutzen der unterschiedlichen Lernorte?
2.1 Teilnehmer	
Wie werden Lernende ausgewählt, die an den Maßnahmen teilnehmen?	Besondere Leistungen, Dauer der Unternehmenszugehörigkeit, Bedarf, Test, Leistungen, Eigeninitiative Schulabschluss, Eigenschaften
Wie viele Personen nehmen an der Maßnahme teil?	
Welche Art von Personen nimmt an der Trainingsmaßnahme teil?	Vorbildung, Alter, soziales Milieu, Verhältnis Männer / Frauen, woher kommen die Personen
2.2 Einsatz und Perspektive	
Welche Aufstiegsperspektiven haben die Teilnehmer durch die Maßnahme?	Karrierechancen, Gehaltssteigerung, weitere Perspektiven
Welche Entwicklung sehen Sie durch die Maßnahme bei der jeweiligen Person selbst?	
Welche Vorteile (Nutzen) und Nachteile sehen Sie für das die Berufsbildungsorganisation durch die Trainingsmaßnahme? Inwiefern hat das Ausbildungsprogramm Auswirkungen auf das Image?	Imageveränderung, Imagegewinn, Reputation, Mehr Bewerber als vor Einführung der Maßnahme, gute ausgebildete Mitarbeiter
2.3 Entwicklung und Qualität der Fortbildungsmaßnahmen	
Wer hat in Ihrer Berufsbildungsorganisation die Aufgabe Fortbildungsmaßnahmen einzuführen, zu entwickeln und umzusetzen?	Team, Einzelperson
Wer führt die Fortbildungsmaßnahmen durch?	Vollzeit/Nebentätigkeit, Intern/Extern, Expats/Impats
Welche Qualifizierung haben die Lehrkräfte?	Vorbildung, Eigenschaften
Beinhaltet die Maßnahme eine Prüfung? ➤ Wer entwickelt die Prüfung?	Dauer, Ort, Ablauf, Prüfungsform, Prüfer
Wird die Fortbildungsmaßnahme zertifiziert? ➤ Wie? ➤ Von wem?	Kammer, Unternehmen, extern
Können die Lernenden Einfluss auf die Ausgestaltung der Fortbildungsmaßnahme nehmen?	Partizipation
Finden Evaluationen statt? ➤ Falls ja, wie?	
2.4 Auswirkungen und Potenziale von dualen Trainings- und Fortbildungsmaßnahmen	

Wie würden Sie die lokalen Bedingungen vor Ort für erfolgreiche Aus- und Fortbildung beurteilen?	
Was sind Ihrer Meinung nach Voraussetzungen für eine gelingende Trainingsmaßnahme? ➤ Einfluss sozio-kultureller Faktoren?	Verbesserungsvorschläge Zusammenarbeit und Kooperation als Voraussetzung Milieu, Geschlecht...
Welche Auswirkungen ergeben sich durch die Aus- und Fortbildungen für die Region?	Positiv/negativ? Höheres Lohnniveau, mehr Gäste durch verbesserten Service, Wettbewerbsvorteil
3 Akteure, Kooperation, Vernetzung	
3.1 Konkrete Zusammenarbeit	
3.1.1 Gestaltung und Inhalte	
Wie bewerten Sie die Zusammenarbeit mit XX (Unternehmen, Organisationen)?	
Mit wem arbeiten Sie aktiv zusammen, um das Personal zu trainieren?	Unternehmen, Arbeitgeberverband, Kammer, private Anbieter, mit anderen Unternehmen, gemeinschaftlich
Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit? ➤ Welchen Einfluss haben die unterschiedlichen Akteure? ➤ Wer bestimmt?	Rollen- und Aufgabenverteilung, Entscheidungsmacht
Wer bestimmt die Trainingsinhalte/die Curricula?	Unternehmen, Regierung, Organisation Gemeinsam?
Werden Maßnahmen gemeinsam entwickelt? ➤ Wie findet die Abstimmung der Ziele und Aufgaben statt? ➤ Welche Interpretationsspielräume haben Sie innerhalb der Kooperation? ➤ Gibt es unterschiedliche Präferenzen? Welche? Lassen sich diese vereinbaren?	Gibt es Interpretationsräume für die Akteure innerhalb der Kooperation? Freiräume zur eigenen Änderung Unterschiedliche Schwerpunkte
Findet ein regelmäßiger Austausch statt? ➤ Wie findet dieser Austausch statt?	Persönliche Treffen, Portale, Gremien...
3.1.2 Begründung und Entstehung der Zusammenarbeit	
Weshalb wird mit diesen Partnern zusammengearbeitet?	formale Veranlassung, eigene Einsicht, lokale Nähe...
Wie ist die Zusammenarbeit/der Kontakt zustande gekommen?	Gründe Vorgaben, Eigeninitiative Multiplikatoren
Bei Eigeninitiative: Wer ist diese Person, die es initiiert hat? ➤ Wer waren die Initiatoren der anderen Organisationen/Unternehmen?	Bildungshintergrund, Sozialisierung, Motive, Einstellungen
Bei Eigeninitiative: Wie gestaltete sich die Suche nach einem Kooperationspartner?	Leicht / schwer, weshalb?

<p>Welche Vorteile ergeben sich aus Ihrer Sicht durch diese Zusammenarbeit?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Was sind die jeweiligen Interessen? ➤ Welches Ziel soll dadurch erreicht werden? 	<p>Spezifisches Wissen/Erfahrungen werden genutzt, Ressourcen, Problemlösungen lebenslanges Lernen, Verbesserung des Humankapitals, Reaktion auf Versagen der Regierungsbehörden, Innovationen</p> <p>für Unternehmen: Effektivität (mehr Umsatz / Produktivität etc.), weniger Fluktuation, Image, Wettbewerbsfähigkeit, Innovation, Fachkräfte, Beachtung der spezifischen Bedürfnisse, Übertragung der Trainingsmaßnahmen (MNU)... Team: Verbesserung des deklarativen Wissens, Effektivität, Entscheidungsfindung... Individuen: strategisches Wissen, Motivation, Beschäftigung, Karriereperspektiven, höhere Einkommen, Kompetenzen Berufsbildungsanbieter: Verbesserung des Lerntransfers... Staat: Funktionieren der Märkte zu verbessern, Beschäftigungsfähigkeit, soziale Gleichheit Region: lokale Wirtschaft verbessern... NGOs: Förderung der Chancengleichheit... Arbeitgeberorganisationen: Profit, Wettbewerbsfähigkeit, Produktivität... Arbeitnehmerorganisationen: Höhere Einkommen/Vorteile, Arbeitsmobilität...</p>
<p>Welche Herausforderungen ergeben sich in der Zusammenarbeit / können Sie wahrnehmen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inwiefern werden Absprachen umgesetzt? ➤ Inwiefern können Sie Meinungsverschiedenheiten und Interessensunterschiede wahrnehmen? 	<p>(zu) hoher Verbrauch an Ressourcen, Finanzierung, Meinungs-/Interessenverschiedenheiten, mangelnde Kommunikation, Rollenkonflikt, fehlende Motivation, fehlende Anerkennung, Angst vor Abwanderung</p> <p>Beziehungsaufbau, Aufrechterhaltung der Zusammenarbeit, keine unbeabsichtigten Folgen initiieren, mangelnde Anpassung an lokale</p>

	Gegebenheiten (MNU), Ziel nicht erreichbar
3.2 Weitere Netzwerke und Kooperationen	
3.2.1 Gestaltung und Inhalte	
Welche weiteren Akteure sind aus Ihrer Sicht wichtig in Bezug auf Training/duale Ausbildung?	Organisation (Name/Adresse) Kammern, Schulen, Behörden, Unternehmen
Mit wem interagieren Sie/Ihre Berufsbildungsorganisation? Auf welche Weise? Sehen Sie sich einem Netzwerk zugehörig? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Falls ja, wie sieht dieses aus? ➤ Wer gehört dazu? ➤ Wie tauschen Sie sich aus? ➤ Wie interagieren die Akteure des Netzwerks? ➤ Treffen? Wie oft? ➤ Worüber informieren sich die Akteure? ➤ Wer in Ihrem Unternehmen nimmt daran teil? Wie gibt er die Informationen weiter? 	Mitglied in Unternehmensverbänden/Kammern Überregional, regional Treffen Organisation (Name/Adresse) Vernetzung Form/Art) Ausschüsse, Gremien, Versammlungen Monatlich, vierteljährlich etc. Spezielle Projekte (Berufsbildung, Entwicklungszusammenarbeit)
Welche Projekte wurden/werden zusammen angestoßen? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Projekte sind Ihrer Meinung nach erfolgreich/weniger erfolgreich? Warum? Weshalb? ➤ Seit wann besteht die Kooperation? 	Zeitpunkt, Anlass Lessons learned
Inwieweit werden ihre Trainingsprogramme durch andere Akteure beeinflusst?	Lokales Netzwerk vorhanden?
3.2.2 Begründung und Entstehung der Kooperationen	
Weshalb wird mit diesen Partnern kooperiert? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Warum ist Ihre Berufsbildungsorganisation Mitglied bei XY (z.B. Hotelverband, Arbeitsgeberverband)? 	formale Veranlassung, eigene Einsicht, lokale Nähe...
Welchen Einfluss haben die unterschiedlichen Akteure? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Personen/welches Gremium leitet die Kooperation? ➤ Wer bestimmt/wer entscheidet? ➤ An welchen Aktionen/Maßnahmen müssen alle Akteure der Kooperation teilnehmen? 	Leitung (Entscheidungs-)Gremium
Wie ist die Kooperation zustande gekommen? Wie kam es zu Ihrem Kontakt?	Gründe Vorgaben, Eigeninitiative Organisationen oder Einzelpersonen

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wer war/sind die treibenden Kräfte für die Initiierung von Kooperationen 	Multiplikatoren, wichtige Player
<p>Bei Eigeninitiative: Wer ist diese Person, die es initiiert hat?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wer waren die Initiatoren der anderen Organisationen? 	<p>Bildungshintergrund, Sozialisierung, Motive, Einstellungen</p> <p>Person (Organisation, Position etc.)</p>
<p>Bei Eigeninitiative: Wie gestaltete sich die Suche nach einem Kooperationspartner?</p>	Leicht / schwer, weshalb?
<p>Welche Vorteile ergeben sich aus Ihrer Sicht durch diese Kooperation?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Was sind die jeweiligen Interessen? ➤ Welches Ziel soll dadurch erreicht werden? 	<p>Spezifisches Wissen/Erfahrungen werden genutzt, Ressourcen, Problemlösungen</p> <p>lebenslanges Lernen, Verbesserung des Humankapitals, Reaktion auf Versagen der Regierungsbehörden, Innovationen</p> <p>für Unternehmen: Effektivität (mehr Umsatz/Produktivität etc.), weniger Fluktuation, Image, Wettbewerbsfähigkeit, Innovation, Fachkräfte, Beachtung der spezifischen Bedürfnisse, Übertragung der Trainingsmaßnahmen (MNU)...</p> <p>Team: Verbesserung des deklarativen Wissens, Effektivität, Entscheidungsfindung...</p> <p>Individuen: strategisches Wissen, Motivation, Beschäftigung, Karriereperspektiven, höhere Einkommen, Kompetenzen</p> <p>Berufsbildungsanbieter: Verbesserung des Lerntransfers...</p> <p>Staat: Funktionieren der Märkte zu verbessern, Beschäftigungsfähigkeit, soziale Gleichheit</p> <p>Region: lokale Wirtschaft verbessern...</p> <p>NGOs: Förderung der Chancengleichheit...</p> <p>Arbeitgeberorganisationen: Profit, Wettbewerbsfähigkeit, Produktivität...</p> <p>Arbeitnehmerorganisationen: Höhere Einkommen/Vorteile, Arbeitsmobilität...</p>
<p>Welche Herausforderungen ergeben sich in der Kooperation / können Sie wahrnehmen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inwiefern werden Absprachen umgesetzt? ➤ Inwiefern können Sie Meinungsverschiedenheiten und Interessensunterschiede wahrnehmen? 	<p>(zu) hoher Verbrauch an Ressourcen, Finanzierung, Meinungs-/Interessenverschiedenheiten, mangelnde Kommunikation, Rollenkonflikt, fehlende Motivation,</p>

	<p>fehlende Anerkennung, Angst vor Abwanderung</p> <p>Beziehungsaufbau, Aufrechterhaltung der Zusammenarbeit, keine unbeabsichtigten Folgen initiieren, mangelnde Anpassung an lokale Gegebenheiten (MNU), Ziel nicht erreichbar</p>
3.3 Auswirkungen und Potenziale	
<p>Was sind für Sie Voraussetzungen für eine gelingende/erfolgreiche Kooperation?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Was ist wichtig, damit eine Zusammenarbeit funktioniert? ➤ Was muss vorhanden sein? ➤ Wie würden Sie die lokalen Bedingungen vor Ort für eine erfolgreiche Kooperation beurteilen? ➤ Wodurch kann Vertrauensbildung erfolgen? ➤ Ist der personelle Kontakt wichtig? Falls ja, weshalb? ➤ Gibt es Verbesserungsvorschläge für die Zusammenarbeit mit XX? 	<p>Vertrauen, Respekt, persönliche Kontakte, Kommunikation, Informationsaustausch, Motivation, Teilnehmergröße, Beachtung der Bedürfnisse/Ziele, Einigung über Verantwortlichkeiten/Gewinne/Risiken, vorhandene Gesetze, Dezentralisierung oder politische Unterstützung, Anerkennung der Qualifizierung, Ressourcen/finanzielle Mittel, Notwendigkeit erkennbar (Legitimität erlangen, Schutz, Effektivität), Einbezug von Schlüsselakteuren</p>
<p>Was sind belastende Faktoren für Kooperation und Zusammenarbeit?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Was kann eine Kooperation/Zusammenarbeit beeinträchtigen/belasten? 	
<p>Welches Verhältnis haben Sie zu Ihren Partnern?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Haben Sie Vertrauen zur Organisation XY/zum Unternehmen YZ? Warum? ➤ Welchen Einfluss haben Verträge auf ihre Zusammenarbeit? 	
<p>Können Kooperationen auch aufgelöst werden? Falls ja, warum werden diese beendet?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Können die Kooperation auch wiederhergestellt werden? 	<p>Misstrauen...</p>
4 Ausblick	
<p>Würden Sie gerne noch mit anderen Akteuren kooperieren? Wenn ja, warum? Mit wem?</p>	<p>Organisationen, Unternehmen?</p>
<p>Welche Auswirkungen ergeben sich durch die Kooperation für die Region?</p>	<p>Zusammenhalt, Durchsetzung gemeinsame Interessensvertretung, Wissensaustausch, Wettbewerbsvorteile</p>

Welche Veränderungen wünschen Sie sich für die Zukunft? Welche Vorschläge haben Sie?	Region, Unternehmen
---	---------------------

Informationen zu(m) Interviewpartner(n)			
	1	2	3
Alter (geschätzt)			
Regionale Herkunft Wenn Expat, seit wann?			
Ausbildung/Studium			
Berufserfahrung			
Position innerhalb des Unternehmens			
Aufgabenbereich			

Informationen über die Berufsbildungsorganisation	
Wie viele Lernenden besuchen die Berufsbildungsorganisation?	Anzahl
Wie viele Lehrkräfte unterrichten in ihrer Berufsbildungsorganisation?	Anzahl
Wie akquirieren Sie neue Lernende? ➤ Herausforderungen/Schwierigkeiten	Nach welchen Kriterien wählen Sie Ihre Lernenden aus?